

LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DELLA SECONDARIA IN ITALIA E IN GERMANIA

Una questione culturale

A cura di **Monica Ferrari,**
Matteo Morandi, Rita Casale,
Jeannette Windheuser

FrancoAngeli
OPEN ACCESS

STORIA DELL'EDUCAZIONE E
LETTERATURA PER L'INFANZIA

COLLANA DI PEDAGOGIA SOCIALE STORIA DELL'EDUCAZIONE E LETTERATURA PER L'INFANZIA

PEDAGOGIA SOCIALE

Direttori: Giuseppe Elia, Università di Bari; Antonio Genovese, Università di Bologna; Maura Striano, Università Federico II di Napoli; Simonetta Ulivieri, Università di Firenze

Coordinamento: Simonetta Ulivieri

Cristina Allemann-Ghionda, Universität zu Köln; Massimo Baldacci, Università di Urbino; Gert Biesta, University of Stirling; Laura Clarizia, Università di Salerno; Enricomaria Corbi, Università S. O. Benincasa di Napoli; Liliana Dozza, Libera Università di Bolzano; Rita Fadda, Università di Cagliari; Massimiliano Fiorucci, Università di Roma Tre; José Gonzáles Monteagudo, Universidad de Sevilla; Maria Luisa Iavarone, Università Parthenope di Napoli; Ivo Lizzola, Università di Bergamo; Isabella Loiodice, Università di Foggia; Emiliano Macinai, Università di Firenze; Alessandro Tolomelli, Università di Bologna; Maria Tomarchio, Università di Catania

STORIA DELL'EDUCAZIONE E LETTERATURA PER L'INFANZIA

Direttori: Emy Beseghi, Università di Bologna; Carmen Betti, Università di Firenze; Carmela Covato, Università di Roma Tre; Saverio Santamaita, Università di Chieti

Coordinamento: Carmen Betti

María Esther Aguirre, UNAM Messico; Anna Ascenzi, Università di Macerata; Gianfranco Bandini, Università di Firenze; Milena Bernardi, Università di Bologna; Antonella Cagnolati, Università di Foggia; Luciano Caimi, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Lorenzo Cantatore, Università Roma Tre; Rita Casale, Bergische Universität Wuppertal; José María Hernández Díaz, Universidad de Salamanca; Angela Giallongo, Università di Urbino; Tiziana Pironi, Università di Bologna; Simonetta Polenghi, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Dario Ragazzini, Università di Firenze; Giuseppe Tognon, LUMSA di Roma; Giuseppe Trebisacce, Università della Calabria.

La **Collana di Pedagogia Sociale, Storia dell'Educazione e Letteratura per l'Infanzia**, in sintonia con il nuovo assetto del corrispondente settore scientifico-disciplinare, si presenta divisa in due sezioni - una più attinente ai problemi attuali della pedagogia e l'altra alla sua tradizione storica - in modo da riflettere la molteplicità degli indirizzi di ricerca in esso compresi, in un'ottica però programmaticamente unitaria per evidenziarne l'intima connessione.

L'indirizzo di *Pedagogia Sociale* intende proporsi come uno strumento di analisi e di riflessione su una pluralità di tematiche di natura sociale - l'inclusione sociale; le pari opportunità; le questioni di genere; l'immigrazione; la devianza e la marginalità... - che richiedono di essere attentamente esplorate in chiave pedagogica, contenendo profonde implicazioni educative.

Particolare attenzione verrà rivolta ai processi formativi, in rapporto alla ricerca e alla produzione di studi di pedagogia della scuola, della comunicazione educativa, guardando all'identità di genere e ai nuovi modelli di inclusione.

L'indirizzo di *Storia dell'Educazione e Letteratura per l'Infanzia* intende muovere dalle importanti trasformazioni che hanno investito negli ultimi decenni la ricerca storiografica a livello tanto epistemologico e metodologico che tematico. Oltrepassando l'analisi delle idee e delle teorie pedagogiche, si propone di esplorare nuovi itinerari di ricerca, dando centralità tanto alla dimensione sociale dei fatti e dei modelli formativi, così in relazione alle politiche scolastiche e alla storia degli insegnanti a livello nazionale ed europeo, che a quella del costume, delle mentalità e dell'immaginario educativo, nonché alla dimensione di genere o a quella comparativa. L'indirizzo si apre anche alle nuove frontiere della Letteratura per l'Infanzia nelle sue diverse articolazioni, oggi al centro di un profondo rinnovamento negli studi.

L'intento è, infine, di offrire contributi critici non solo agli specialisti ma anche a tutti coloro che sono interessati a orientarsi in questi importanti campi di indagine.

Il focus della proposta editoriale mira a costruire uno spaccato di studi composito e variegato, atto a restituire ai lettori la complessità del lavoro di indagine realizzato sulle tematiche sopra indicate in ambito nazionale ed internazionale, intercettando - sia sul piano empirico che su quello teorico - una varietà di campi di studio e ricerca oltre che di pratica educativa.

La Collana si indirizza ad un vasto pubblico di lettori (studiosi, studenti universitari, operatori impegnati sia nelle agenzie internazionali e nazionali di ricerca che nel campo dell'educazione e della formazione e in specie nei servizi di cura, di sostegno e promozione sociale) configurandosi come strumento di studio e, insieme, di sviluppo professionale, laddove può contribuire ad attivare un circuito virtuoso tra conoscenza ed azione, teoria e prassi nei contesti dell'educazione e della formazione, attraverso la proposta di contributi di forte impatto formativo oltre che di alta valenza scientifica.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.

LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DELLA SECONDARIA IN ITALIA E IN GERMANIA

Una questione culturale

A cura di **Monica Ferrari,
Matteo Morandi, Rita Casale,
Jeannette Windheuser**

FrancoAngeli

Il presente volume è pubblicato con il contributo dell'Università di Pavia.

In virtù di un accordo tra i due editori, che ne stabilisce la reciproca libera disponibilità dei diritti di commercializzazione, il presente volume esce contemporaneamente in Germania, per i tipi della casa editrice Julius Klinkhardt KG, a cura di R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari e M. Morandi con il titolo *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und cross culture*.

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835122678

Indice

Introduzione

Modelli di formazione docente: casi nazionali e loro interazioni, di <i>Rita Casale, Monica Ferrari, Matteo Morandi e Jeannette Windheuser</i>	pag. 7
--	--------

Prima sezione

Il caso italiano / The Italian case

La legislazione asburgica sulla formazione dei maestri e dei docenti di ginnasio-liceo e la sua applicazione nei territori italiani tra XVIII e XIX secolo, di <i>Simonetta Polenghi</i>	» 23
La Scuola Normale Superiore di Pisa tra modello francese e scelte autonome (1810-1923), di <i>Paola Carlucci e Mauro Moretti</i>	» 41
Questioni di lungo periodo nella formazione docente del grado secondario in Italia (1862-2015), di <i>Matteo Morandi</i>	» 63
Il Belgio come modello culturale per la formazione della scuola secondaria italiana e dei suoi docenti (1860-1900), di <i>Mara Donato Di Paola</i>	» 78
Un percorso atipico della formazione dell'insegnante donna tra Otto e Novecento: gli Istituti superiori di magistero femminile, di <i>Tiziana Pironi</i>	» 104
Il professore di pedagogia e la manualistica scolastica italiana tra Otto e Novecento, di <i>Giuseppe Zago</i>	» 126
La pedagogia nell'esperienza formativa dei docenti della secondaria italiana dalle Ssis al Fit (e oltre?) (1998-2019), di <i>Monica Ferrari</i>	» 144

La formazione degli insegnanti della scuola secondaria e la posizione del minore d'età: spunti di riflessione nella prospettiva giuridico-costituzionale, di <i>Giuditta Matucci</i>	pag. 163
Il ruolo della pedagogia nella formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria italiana oggi, di <i>Anna Bondioli, Maurizio Piseri e Donatella Savio</i>	» 172

Seconda sezione Il caso tedesco / The German case

Seminars: a Hybrid Form of Education (18 th -19 th Centuries), by <i>Sabine Reh and Joachim Scholz</i>	» 189
Teachers during the <i>Vormärz</i> (1830-1848): Between Science and the Teaching Profession, by <i>Margret Kraul</i>	» 203
<i>Geisteswissenschaftliche Pädagogik</i> and Teacher Training for Secondary Schools (1915-1960), by <i>Eva Matthes</i>	» 222
Modernisation by Feminisation? The History of Women Teachers' Education in Germany (in the 19 th and Early 20 th Century), by <i>Elke Kleinau</i>	» 239
Teacher Training in the Federal Republic of Germany since 1990: the Founding of the Schools of Education, by <i>Charlotte Röhner</i>	» 250
La 'spedagogizzazione' della formazione degli insegnanti in Germania e la scienza dell'apprendimento come disciplina di riferimento dalla fine degli anni Novanta a oggi, di <i>Rita Casale</i>	» 264
The Heterogeneity of University Teacher Training in Germany: Interactional Analyses of Academic Teaching Cultures (21 st Century), by <i>Imke Kollmer, Hannes König, Thomas Wenzl and Andreas Wernet</i>	» 280
Sex Education in Contemporary Teacher Training: the Case of Germany, by <i>Julia Kerstin Maria Siemoneit and Jeannette Windheuser</i>	» 302
Developments of Teacher Education in Germany, by <i>Jürgen Oelkers</i>	» 319
Gli autori	» 343

Introduzione

Modelli di formazione docente: casi nazionali e loro interazioni

di Rita Casale, Monica Ferrari, Matteo Morandi
e Jeannette Windheuser*

1. Modelli e questioni *cross cultural* sul lungo periodo

All'origine di questo libro sta un convegno organizzato a Pavia nel maggio 2017.¹ Tale occasione di confronto fra autori di diversi Paesi europei (Italia e Germania soprattutto, con un approfondimento sulla Francia in quell'occasione) aveva preso le mosse da alcune convinzioni condivise tra gli organizzatori. Il tema della formazione degli insegnanti è infatti una questione culturale meritevole di essere affrontata sul lungo periodo, che non si risolve nel miglioramento della qualità della didattica delle singole discipline,² a loro volta condizionate, nel loro individuarsi come tali, dal

* Monica Ferrari è autrice del primo paragrafo, Matteo Morandi del secondo, Rita Casale e Jeannette Windheuser hanno scritto congiuntamente il terzo e il quarto.

¹ *La formazione degli insegnanti del grado secondario in Europa: modelli culturali e casi nazionali*, a cura di Monica Ferrari, Rita Casale e Matteo Morandi, Pavia, Collegio Ghislieri (che qui si ringrazia per la collaborazione e l'ospitalità), 16 e 17 maggio 2017, con il patrocinio delle Università di Pavia e di Wuppertal. Erano presenti in qualità di relatori alla prima sessione, dedicata al caso italiano e presieduta da Anna Bondioli, nell'ordine: Simonetta Polenghi, Matteo Morandi, Giuseppe Zago, Monica Ferrari. Alla seconda sessione (*Interazione tra modelli*), presieduta da Monica Ferrari: Paola Carlucci e Mauro Moretti. Quanto al caso dell'*École Normale de l'an III*, Egle Becchi ha guidato la discussione fra Dominique Julia, Maurizio Piseri, Xenio Toscani e Giovanni Vigo. La quarta sessione, incentrata sul caso tedesco, è stata presieduta da Rita Casale: tra i relatori Eva Matthes, Elke Kleinau, Charlotte Röhner, Rita Casale, Julia Siemoneit, Jeannette Windheuser. Ancora, Rita Casale e Monica Ferrari hanno moderato la tavola rotonda conclusiva del convegno, che ha visto partecipare Anna Bondioli, Mario Falanga, Teresa Grange, Giuditta Matucci, Maurizio Piseri e Donatella Savio.

² Dopo gli studi di André Chervel, la storia delle discipline scolastiche ha avuto un notevole sviluppo. Per quanto riguarda l'Italia, si ricorda soltanto, anche per una bibliografia, P. Bianchini, a cura di, *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, Sei, 2010. Inoltre, M. Ferrari, M. Morandi, *I programmi scolastici di 'educa-*

divenire di una certa idea di scuola.³ Esso ha implicazioni politiche, pedagogiche e culturali assai vaste, che si riflettono sul futuro delle nuove generazioni, oltre che sul profilo identitario e sull'immagine della professione, nell'intreccio con le pratiche sociali e le politiche scolastiche, affrontate in diversi saggi.

Il volume è, insomma, frutto di una rimediazione della discussione sviluppata nel corso del convegno del 2017 e proseguita negli anni tra coloro che sono poi divenuti i curatori del libro, tra Italia e Germania, mentre nuovi contributi si sono aggiunti nel frattempo, per riflettere su altri aspetti della formazione iniziale dei docenti della secondaria, oggetto in Italia, in questo periodo, di rivisitazioni e modifiche rispetto alle decisioni assunte con i decreti del 2017 di cui si discuteva allora.⁴

L'analisi sul lungo periodo che si propone, concentrandosi soprattutto, se pure non esclusivamente, sulla realtà italiana e tedesca, affronta in ottica comparata e diacronica la questione della formazione (specie iniziale) dei docenti del grado secondario in Europa,⁵ al fine di offrire al lettore, auspicabilmente, nuove occasioni di riflessione sui modelli culturali e sulle loro interazioni, dunque anche sulle idee di scuola e di società ad essi sottese, non sempre immediatamente evidenti quando la concreta vita delle istituzioni educative chiama i suoi operatori a intervenire circa singole problematiche urgenti e contingenti.

La controversa nozione di modello, intesa in queste pagine quale struttura astratta di riferimento radicata nell'organizzazione di un dato sistema educativo,⁶ si presenta come un tema tipico dell'educazione comparata, che

zione fisica' in Italia. Una lettura storico-pedagogica, Milano, FrancoAngeli, 2015; M. Morandi, *Soggetto o complemento? Ruolo e funzioni del corpo nel curriculum scolastico*, in M. Ferrari, M. Morandi, a cura di, *Espressioni dell'identità. Processi e analisi in educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 183-202.

³ Come mostra ad esempio, in questo volume, Giuseppe Zago, discutendo della manualistica scolastica italiana tra Otto e Novecento.

⁴ Ci si riferisce in particolare al decreto legislativo 59 del 13 aprile 2017 e al decreto ministeriale 616 del 10 agosto 2017.

⁵ In questi anni va emergendo l'idea di un confronto internazionale al riguardo: ad esempio M. Baldacci, a cura di, *La formazione dei docenti in Europa*, Milano, Bruno Mondadori, 2013.

⁶ Nel *Nuovo Dizionario De Mauro*, reperibile on-line e consultato il 20 dicembre 2019, si definisce in prima istanza il modello come «oggetto reale, esistente in natura o costruito dall'uomo, che viene proposto per essere copiato, ritratto, riprodotto, imitato». Il termine, sinonimo dell'inglese *pattern*, «ha assunto un'amplissima gamma di significati» in diversi rami del sapere umano, ma qui si ricorrerà a un'accezione più «generale» e cioè: «un m. rappresenta la ricostruzione teorica o la simulazione astratta di un oggetto, di un sistema, di un concetto, che descrive, con maggiore o minore approssimazione, la struttura o le funzioni

riflette – lo ricorda Paolone sulla scorta di Cowen – sui

temi del transfer, della traduzione (cioè la reinterpretazione delle idee e pratiche educative che avviene di routine col trasferimento spaziale) e della trasformazione (la metamorfosi che l'influenza del potere sociale e economico nel nuovo contesto impone sulla traduzione originaria, cioè una gamma di trasformazioni che includono, tra l'altro, sia indigenizzazione sia l'estinzione della forma tradotta).⁷

Ma nel nostro volume si parla anche di interazione tra modelli negli ultimi due secoli e mezzo, per dar luogo a nuove costellazioni di significati culturali, come nel caso di quel concetto di 'scuola normale' (superiore o meno) che sta alla base, tra Austria, Francia e Italia, della nascita di istituzioni educative molto diverse, eppure accomunate da un aggettivo, 'normale' (= che detta le norme), legato a una specifica metodologia didattica nel caso austriaco e a un approccio alla formazione dei docenti (primari e secondari) in Francia e poi in Italia, con ripercussioni anche su realtà pregresse, in un interscambio di significati culturali.

Italia e Germania, tuttavia, sono i casi nazionali al centro del volume nell'arco di un ampio lasso temporale che va dalla fine del XVIII secolo (cioè il momento in cui vanno individuandosi, dopo la soppressione dei Gesuiti, i sistemi scolastici europei)⁸ a oggi. Ciononostante, parlando di modelli culturali che transitano, rimodulati fino a trasformarsi del tutto, da una realtà all'altra, nel libro si discute anche di Austria, Francia, Belgio,⁹ tenendo presente nel tempo la pluralità delle esperienze e delle realtà territoriali in riferimento all'Italia e alla Germania.¹⁰

Molte sono le questioni *cross cultural* che vanno oltre un dato insieme di significati culturali contestuali, in quanto tali riprese in diversi contesti

di ciò che intende rappresentare». Cfr. *Dizionario di filosofia Treccani*, consultato on-line nella stessa data.

⁷ A.R. Paolone, *Accademica o applicata? Educazione comparata, convergenze-divergenze globali ed etnografia nella contemporaneità*, in N.S. Barbieri, A. Gaudio, G. Zago, a cura di, *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*, Brescia, ELS La Scuola, 2016, pp. 43-77, specie p. 51. Si fa qui riferimento al noto saggio di R. Cowen, *Transfer, Translation and Transformation: Re-Thinking a Classic Problem of Comparative Education*, in A.R. Paolone, a cura di, *Education Between Boundaries*, Padova, Imprimatur, 2010, pp. 43-53.

⁸ Nel *Manuale di educazione comparata* sopra ricordato, Angelo Gaudio riflette proprio sulle nazionalizzazioni in questo periodo (A. Gaudio, *I sistemi scolastici. 1: Nazionalizzazioni*, pp. 129-151).

⁹ Si pensi, ad esempio, ai saggi di Simonetta Polenghi, di Paola Carlucci e Mauro Moretti, di Matteo Morandi e di Mara Donato di Paola.

¹⁰ Ne discutono, ad esempio, Sabine Reh e Joachim Scholz, Margret Kraul.

sul lungo periodo, inaugurando inedite analogie in ‘modelli’ assai diversi della formazione dei professori di scuola secondaria. Non ultimo, il dibattito scaturito in sede di convegno e poi proseguito nel tempo ci ha fatto molto discutere del rapporto esistente tra normativa e pratica didattica (un tema che necessita di grande attenzione, qui affrontato anche da Giuditta Matucci e Jürgen Oelkers), ma anche delle interrelazioni tra università e scuola, di *teacher training* iniziale e in servizio,¹¹ di aspetti intrinsecamente pedagogici tra essere e dover essere dei *patterns* di riferimento, tra ‘spedagogizzazione’ (il termine è qui usato da Rita Casale in riferimento al recente caso tedesco) e nuova enfasi su diversi campi del sapere professionalizzante, non necessariamente pedagogico.¹²

Nel volume si discute dunque non solo delle tensioni interne al mondo della secondaria, ma anche e soprattutto di quelle proprie dell’università per la definizione dei saperi e dei ruoli professionali dei docenti nella scuola e nella società, oltre che di un percorso di professionalizzazione controverso, in un itinerario di ricerca che incrocia quella che viene definita una ‘storia pedagogica delle professioni’,¹³ attenta agli aspetti impliciti e latenti del farsi del *curriculum* esperienziale relativo ai percorsi di individuazione dei singoli e dei gruppi sociali in un dato contesto.

Non basta. Nei saggi s’incrociano, tra Italia e Germania,¹⁴ anche questioni relative al genere, al divenire professionisti dell’educazione di uomini e donne, sul lungo periodo, in realtà molto diverse tra di loro e in istituzioni di vario ordine e grado, un percorso che è stato molto difficile specie per la ‘professoressa’ dal punto di vista professionale e sociale. La natura frammentata e discontinua della formazione docente (iniziale e in servizio) si ripropone come uno dei *topoi* che attraversano il libro in riferimento a contesti assai differenziati,¹⁵ mentre emerge la necessità di fare ricerca sull’interazione didattica in momenti specifici di osservazione diretta¹⁶ e, in

¹¹ In Italia, nello stesso anno in cui si svolgeva il convegno pavese e uscivano nuovi decreti al riguardo, veniva pubblicato G. Domenici, a cura di, *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Roma, Armando, 2017.

¹² Si pensi per l’Italia, ad esempio, ai contributi di Anna Bondioli, Donatella Savio e Maurizio Piseri.

¹³ Per una definizione dell’approccio cfr. E. Becchi, M. Ferrari, *Diventare professionisti. Un itinerario di ricerca*, in «Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche», 25 (2018), pp. 229-242.

¹⁴ Si vedano i saggi di Tiziana Pironi e di Elke Kleinau.

¹⁵ Il caso italiano, dal 1998 a oggi, è esemplare al riguardo (se ne discute nei saggi di Monica Ferrari e di Matteo Morandi).

¹⁶ Ne trattano qui in particolare Imke Kollmer, Hannes König, Thomas Wenzl, Andreas Wernet. Sulla necessità dell’osservazione in classe e durante il tirocinio, in riferimento all’e-

generale, sul divenire di una professione che attende più ampi riconoscimenti sociali, tra politiche scolastiche nazionali, mondo della ricerca e della scuola a livello internazionale, spesso incapaci di dialogare davvero.

2. Il caso italiano

Le nazioni non sono che varietà specifiche del genere umano; vanno però fra loro congiunte per facoltà essenziali e comuni; dipendono dalle stesse leggi e convergono ad un fine medesimo. Studiare lo svolgimento di queste varie potenze, spiegarle in ordine allo scopo dell'umanità, far tesoro delle discipline che, applicate ad altre genti, sortirono dagli effetti il suggello della loro virtù, passare insomma a rassegna gli utili sperimenti dei più colti paesi, non già con plagio stolto o con servile imitazione, ma col senno di chi rimira ai diversi attuamenti dei principi teorici per coglierne i migliori frutti, sono i mezzi veri che possono condurre al morale progresso della pubblica educazione.¹⁷

Un'esigenza di comparazione a fini dichiaratamente operativi, qui esemplificata dall'elegante periodare dei piemontesi Luigi Parola e Vincenzo Botta posto a premessa del loro ponderoso studio sul *Pubblico insegnamento in Germania*, del 1851, si può dire che attraversi tutta la storia della scuola italiana, e non solo, negli ultimi due secoli. Da tempo la letteratura specialistica ha posto in evidenza l'importanza delle ricerche per corrispondenza, dei soggiorni di studio, dei viaggi 'pedagogici', come allora si diceva, nei principali progetti di revisione degli assetti istituzionali e didattici del sistema d'istruzione nazionale,¹⁸ non senza nascondere contraddizioni e ambi-

sperienza ormai conclusa delle Ssis, si veda anche M. Ferrari, a cura di, *Insegnare riflettendo. Proposte pedagogiche per i docenti della secondaria*, Milano, FrancoAngeli, 2003; A. Bondioli, M. Ferrari, M. Marsilio, I. Tacchini, a cura di, *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

¹⁷ L. Parola, V. Botta, *Del pubblico insegnamento in Germania*, Torino, Tip. G. Favale e C., 1851, p. 6.

¹⁸ Fin dalla legge Casati 13 novembre 1859, fondativa del sistema scolastico in Italia, per cui si veda G. Valentini, *Prussia e Francia, modelli stranieri della legge Casati del 1859*, in «I Problemi della pedagogia», 5 (1959), 1, pp. 228-243. Sull'argomento cfr. anche G. Zago, C. Callegari, *L'educazione comparata. Una tradizione disciplinare*, in Barbieri, Gaudio, Zago, a cura di, *Manuale di educazione comparata*, cit., pp. 7-41 e, con specifico riferimento al XIX secolo, G. Zago, *L'introduzione del lavoro nelle Scuole Elementari europee in alcune relazioni ministeriali di fine Ottocento*, in M. Chiaranda, a cura di, *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2010, pp. 113-154; F. Targhetta, *Uno sguardo all'Europa. Modelli scolastici, viaggi pedagogici ed importazioni didattiche nei primi cinquant'anni di scuola italiana*, ivi, pp.

guità spesso sottese a scelte solo proclamate, il più delle volte rimaste allo stato di mere asserzioni retoriche.

A questo indirizzo non sfugge la storia della formazione docente, capitolo fondamentale della più vasta dinamica scolastica nell'intreccio con le riforme strutturali e con l'evolversi degli atteggiamenti culturali propri della società nel suo insieme. La prima parte del volume mostra del resto, in relazione al caso italiano, quanto l'analisi parallela di ordinamenti e modelli legati alla preparazione universitaria e alla professionalizzazione tecnica e scientifica del corpo docente, oltre che al profilo generale dell'insegnante, sia presente nel dibattito esperto fin dalla sua fase aurorale. Il saggio di *Simonetta Polenghi*, dedicato alla legislazione asburgica in materia tra Sette e Ottocento e alla sua applicazione ai territori italiani del Lombardo-Veneto, getta luce, ancor prima dell'Unità d'Italia, sull'influsso della tradizione austriaca in una delle aree più avanzate del Paese. L'attenzione qui dedicata all'acculturazione professionale dei maestri elementari non meno che ai percorsi formativi dei docenti di ginnasio consegna subito al lettore l'idea della complessità, e insieme della 'globalità' della questione. Non solo perché essa ha riguardato e riguarda tutti i livelli di scolarità (dai più bassi ai più alti), ivi compresa l'articolata vicenda dei manuali, dei loro autori e dei loro lettori, come d'altronde dimostra il protagonismo di Ferrante Aporti, fondatore degli asili infantili in Italia (1828) e maestro di metodica in Piemonte nel 1844 (vi accenna Morandi in questo libro), ma anche perché l'argomento presuppone e implica trasformazioni di strutture, di metodi, di mentalità.

Il contributo di *Paola Carlucci e Mauro Moretti* si concentra, invece, sul modello francese in relazione alla storia della Scuola normale superiore di Pisa, creata da Napoleone nel 1810 sulle ceneri dell'esperienza dell'anno III rivoluzionario (1795),¹⁹ aperta di fatto nel 1813 e riaperta dagli Asburgo-Lorena nel 1847, prima di essere riorganizzata dal governo italiano nel 1862. In questo caso, fenomeni educativi antichi e recenti (si pensi alla realtà del collegio-convitto, eredità degli ordini religiosi insegnanti, del

155-176; E. Corbi, S. Lucchese, *I viaggi pedagogici di Pasquale Villari*, Lecce-Rovato, Pensa multimedia, 2019. Sull'università si veda invece A. La Penna, *Modello tedesco e modello francese nel dibattito sull'Università italiana*, in S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1993, I, pp. 171-212; I. Porciani (a cura di), *L'Università tra Otto e Novecento: i modelli europei e il caso italiano*, Napoli, Jovene, 1994; F. Marin, *Die «deutsche Minerva» in Italien. Die Rezeption eines Universitäts- und Wissenschaftsmodells 1861-1923*, Köln, SH-Verlag, 2010.

¹⁹ Cfr. D. Julia (a cura di), *L'École Normale de l'an III. Une institution révolutionnaire et ses élèves*, introduction historique à l'édition des Leçons, Paris, Éditions Rue d'Ulm, 2016.

quale a lungo si sarebbe discusso non solo in rapporto alla Francia, ma anche, ad esempio all'Inghilterra), si pongono all'attenzione del legislatore e degli studiosi, che tuttavia non rinunciano, come ben sottolineano i due autori, a «scelte autonome» debitorie di una comparazione più ampia. Sta di fatto che Francia e Germania rimangono a lungo i principali riferimenti in Italia sul terreno dell'istruzione, media e superiore soprattutto, affiancati qua e là da altre realtà nazionali come il Belgio, qui studiato da *Mara Donato Di Paola*, autentica 'terza via' fra il modello seminariale tedesco, interno all'università, e quello francese degli istituti speciali a destinazione funzionale e settoriale.

Più che «ambigua»,²⁰ la strada intrapresa dall'Italia è stata perciò, fin dagli esordi, confusa, priva di progettualità chiare, come mostra nel suo *excursus Matteo Morandi* ricostruendo a larghi tratti la storia della formazione docente del grado secondario in Italia dal 1862 al 2015. Certo molto ha influito il retaggio idealista, postulante la nota equazione fra sapere e saper insegnare, ma non minore responsabilità ha assunto, dall'Ottocento in avanti, la produzione pedagogica a servizio della preparazione degli insegnanti (primari e secondari), qui illustrata da *Giuseppe Zago* per l'età del positivismo. Sono gli anni, quelli analizzati da Zago, nei quali tuttavia la pedagogia assurge ai gradi superiori attraverso l'esperienza degli Istituti di magistero femminile fondati a Firenze e a Roma nel 1882, occasione – lo spiega bene *Tiziana Pironi* – di professionalizzazione della donna nell'ambito dell'insegnamento secondario e non solo elementare. Di nuovo, come già nella vicenda della Normale di Pisa, colpisce il fatto che il sistema del convitto premi gli aspetti comportamentali delle future professoresses, enfatizzando l'ambito educativo e non meramente istruzionale. Il che, *mutatis mutandis*, ci riporta a quella scivolosissima sfera degli atteggiamenti e valori professionali dell'insegnante individuata, ancora nel secondo Novecento, accanto a uno schema tripartito di competenze (teoriche, tecnico-operative, professionali 'sul campo').²¹

Se confrontato con l'incertezza normativa che ha caratterizzato i diversi itinerari di formazione docente in Italia dalla fine del secolo scorso (scuola di specializzazione all'insegnamento secondario, tirocinio formativo attivo, percorso abilitante speciale, percorso Pf24 riassetato, il tutto in rapporto alla riforma delle condizioni d'accesso alla professione nella scuola dell'infanzia

²⁰ Di «trionfo dell'ambiguità» parla Paolo Pombeni trattando del caso italiano in *Partiti e sistemi politici nella storia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1994, p. 419.

²¹ Cfr. O. Andreani Dentici et al., *La formazione iniziale degli insegnanti: aspetti metodologici e operativi*, Bologna, Clueb, 1983, p. 23.

e primaria, oltre che nell'ambito delle scienze motorie), l'idealtipo di un insegnante riflessivo, in grado di fare ricerca sul proprio vissuto lavorativo e prendere decisioni razionali e non estemporanee nell'esercizio della pratica, secondo la lezione di Donald Schön a sua volta debitrice di Dewey,²² appare ancora lontano. *Monica Ferrari*, nelle pagine che seguono, non manca d'altro canto di ragionare sul disordine esistente, sottolineando la ricchezza culturale di determinate esperienze (quella della Ssis, ad esempio, capace di produrre una letteratura scientifica, tra università e scuola) in rapporto all'attuale stato d'incertezza e di discontinuità delle proposte formative, che necessitano, al contrario, di sistematico monitoraggio e di valutazione mirata al miglioramento della qualità dell'offerta. Mentre *Anna Bondioli*, *Maurizio Piseri* e *Donatella Savio* propongono alcuni approfondimenti sul ruolo della pedagogia oggi nel dibattito specialistico e non, in Italia, specie in riferimento alla formazione dei docenti.

Nel volume, che è stato difficile chiudere anche per il susseguirsi dei provvedimenti legislativi intervenuti nel contesto italiano in fase di stesura e lavorazione dei testi, si propone un'analisi di lungo periodo, dove non poteva mancare un capitolo, qui affidato a *Giuditta Matucci*, sulla dimensione inclusiva della scuola e sul *training* degli insegnanti del grado secondario al vaglio della Costituzione. Perché se è vero che «la competenza è l'altra faccia dell'accoglienza»,²³ occorre investire su una preparazione adeguata, iniziale e continua, dei docenti per cambiare la scuola dall'interno, in vista dell'obiettivo principe dell'istruzione per tutti e per ciascuno.

3. Il caso tedesco

Anche la storia della formazione docente in Germania è caratterizzata da un'eterogeneità che ha radici antiche: come per l'Italia, parte dalla frantumazione del territorio in Stati e Federazioni fino al 1871, comprende la divisione tra Germania Ovest e Germania Est all'indomani della seconda guerra mondiale e arriva oggi all'attuale struttura federale. A partire da qui i contributi del volume, e segnatamente della seconda sezione, mettono in evidenza, per certi versi, aspetti parziali del sistema formativo, relativi a

²² D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), trad. it. Bari, Dedalo, 1993; Id., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni* (1987), trad. it. Milano, FrancoAngeli, 2006.

²³ I. Fiorin, *Scuola accogliente, scuola competente. Pedagogia e didattica della scuola inclusiva*, Brescia, La Scuola, 2012, p. 78.

single dinamiche territoriali. Tuttavia, tenuto conto dei particolarismi regionali e federali, sono stati circoscritti alcuni processi di più ampia portata, i cui effetti si estendono al presente: tra questi è da annoverare la progressiva trasposizione del percorso formativo degli insegnanti dal piano accademico a quello professionale, avvenuta sotto la sovrintendenza statale a partire dalle soglie del XIX secolo.²⁴

A cavallo tra Sette e Ottocento la professione dell'insegnante andò definendosi attraverso una serie di esami e con la precisazione dei requisiti di accesso.²⁵ La Prussia svolse il ruolo di apripista nella messa a punto di un «sistema differenziato ed efficiente di esami di Stato, che divenne vera e propria 'condizione di garanzia', all'insegna di un'articolazione tra formazione e amministrazione»²⁶ nell'organismo statale. Conseguenza di una tale accresciuta statalizzazione, mediante nuovi ordinamenti in materia di esami, fu la progressiva perdita dell'influsso clericale in ambito scolastico.²⁷

A tutt'oggi la differenziazione della formazione docente secondo la fascia e il tipo di scuola rappresenta una delle particolarità del sistema formativo tedesco. Fino a tutto il XX secolo la pertinenza di una preparazione universitaria o meno dei futuri insegnanti è stata discussa e posta in relazione all'ordine e al grado (elementare, primario e secondario, professionale o liceale) cui essi erano destinati.

Due dei contributi qui raccolti trattano in particolare il fenomeno della formazione degli insegnanti in Prussia agli inizi dell'Ottocento, fra approccio accademico e professionale. *Sabine Reh e Joachim Scholz* analizzano, in questo senso, il 'seminario' come forma specifica di un insegnamento rivolto al futuro personale docente, in grado di coniugare sapere scientifico e prassi pedagogica. Secondo i due autori, ciò avrebbe gettato le basi per una moderna idea di lezione, in base alla quale la materia insegnata veniva comunicata a livello sia frontale che interattivo. *Margret Kraul* espone, d'altro canto, le modalità secondo cui nel periodo dei tumulti del *Vormärz* tedesco (1815-1848) il mestiere d'insegnante ginnasiale avrebbe acquisito

²⁴ Sullo sviluppo di un «idealtipo spiccatamente statale» cfr. S. Hellekamps, H.-U. Mulsolf, *Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs in der frühen Neuzeit*, in E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland, a cura di, *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster, Waxmann, 2014², pp. 34-51 (p. 34).

²⁵ H. Kemnitz, *Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, ivi, pp. 52-72 (p. 53).

²⁶ K.-E. Jeismann, *Einleitung. Zur Bedeutung der 'Bildung' im 19. Jahrhundert*, in K.-E. Jeismann, P. Lundgreen, a cura di, *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, III: 1800-1870, München, C.H. Beck, 1987, pp. 1-21 (p. 16).

²⁷ H.-E. Tenorth, *Lehrerberuf und Lehrerbildung*, ivi, pp. 250-270 (p. 255).

un'importanza sociale privilegiata proprio in funzione delle sue conoscenze specifiche, che gli garantivano un'immediata legittimità didattica e l'ingresso nell'apparato amministrativo statale: l'autorevolezza dei docenti ginnasiali risiederebbe, dunque, primariamente nella loro dignità scientifica, distanziandosi così nettamente dal primato dell'azione pedagogica, sottolineata invece negli altri ordinamenti scolastici.

In merito al ruolo dei docenti e al rilievo della loro formazione tra XIX e XX secolo, *Elke Kleinau* mostra, invece, in che modo gli istituti femminili e la professione di maestra abbiano condotto a una forma moderna di didattica della lingua straniera, contribuendo, inoltre, in maniera fondamentale a una ridefinizione dei rapporti tra i sessi.

Prendendo in considerazione un arco temporale di lunga durata, che va dall'Impero tedesco (*Kaiserreich*) alla Repubblica di Weimar fino agli anni Sessanta del Novecento, *Eva Matthes* illustra il significato attribuito alla formazione accademica da una pedagogia di stampo storicista non soltanto per la formazione dei futuri docenti liceali, ma anche per quelli destinati alla scuola elementare. L'insistenza sullo sviluppo delle capacità critiche e riflessive, prerogativa per gli storicisti di una formazione accademica, rivelerebbe per Matthes una concezione della professionalità pedagogica ben più ampia di quella che si rintraccia nell'attuale dibattito sulla formazione degli insegnanti.

Per quel che riguarda invece il dibattito contemporaneo, esso è chiaramente legato ai provvedimenti politici presi in Germania in materia di formazione dopo il 1945:²⁸ a seguito della guerra e delle persecuzioni naziste contro gli ebrei, e in generale contro i 'non conformi al regime' – tra cui anche numerosi insegnanti –, nonché all'emigrazione forzata di intellettuali ed esponenti del mondo accademico, si registrò nell'immediato dopoguerra un abbassamento qualitativo nel livello di formazione del corpo docente e un *deficit* quantitativo significativo in fatto d'istruzione.²⁹ A ciò si tentò in seguito di rimediare, nella Germania dell'Est e in quella dell'Ovest, sia pur in maniera diversa, attraverso operazioni semantiche e culturali tese a dissociare dal nazismo il modo d'intendere l'istruzione e la formazione e a riabilitare, così, scientificamente la formazione degli insegnanti, soprattutto

²⁸ Pur misurandosi la Repubblica Democratica Tedesca (DDR) con problemi affini a quelli della Repubblica Federale di Germania (BRD), i contributi sulla *Lehrerbildung* pubblicati dopo il 1945 si riferiscono principalmente alla seconda (cfr. S. Müller-Rolli, *Lehrerbildung*, in C. Führ, C.-L. Furck, a cura di, *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, VI/2: *1945 bis zur Gegenwart*, DDR, München, C.H. Beck, 1997, pp. 254-256).

²⁹ Cfr. S. Müller-Rolli, *Lehrerbildung*, in C. Führ, C.-L. Furck, a cura di, *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, VI/1: *1945 bis zur Gegenwart*, BRD, München, C.H. Beck, 1998, pp. 398-411 (pp. 243 ss.).

di grado superiore. Nonostante le critiche degli Alleati, specialmente da parte americana,³⁰ mosse alla struttura autoritaria e gerarchica del sistema scolastico tedesco, la scuola tedesca conservò e conserva tuttora un carattere fortemente selettivo, soprattutto per quel che riguarda la prima fase d'istruzione. Essa si rivela pertanto di decisiva importanza anche per la fase secondaria, che inizia con profili scolastici nettamente differenziati già con la quinta o la settima classe (a seconda dei diversi contesti federali).

A metà degli anni Settanta, sia in ambito universitario che a livello delle *Pädagogische Hochschulen*,³¹ sono stati inoltre introdotti numerosi corsi di studio votati alla professionalizzazione scientifica e pedagogica dei futuri docenti, colmando così non solo la carenza del dopoguerra, ma creando addirittura una situazione di sovrannumero. Riferimento teorico e metodologico di quest'epoca non è più l'idealismo storicista, bensì la sociologia e le metodologie di stampo empirico, percepite entrambe come strumenti emancipatori rispetto alla pedagogia filosofica tradizionale, gravata dal carattere nazionalistico del suo concetto di formazione e di cultura. L'egemonia culturale dell'orientamento sociologico rischia di condurre, d'altro canto, alla graduale estinzione di approcci teorici alternativi.³²

A partire dagli anni Novanta fino all'inizio del nuovo millennio questo processo di empirizzazione e di sociologizzazione della formazione degli insegnanti è stato istituzionalizzato mediante la fondazione di centri interdisciplinari – le cosiddette *Schools of Education* – sorti anche in seguito all'influenza esercitata da istanze transnazionali, quali l'OCSE, sulle politiche locali, al peso avuto dai risultati PISA e alla riforma complessiva del sistema europeo universitario. Con le indagini promosse dall'OCSE, come appunto PISA, si è affermato nel nuovo millennio un paradigma scientifico relativo non soltanto alle ricerche nel settore, ma anche al profilo curricolare accademico dei corsi concepiti per la formazione degli insegnanti. Basato sul concetto di competenza, il nuovo modo d'intendere la professionalità dell'insegnante presuppone una formazione pedagogica non più di tipo storico-filosofico, né sociologico, quanto piuttosto centrata sulla psicologia diagnostica.

³⁰ Cfr. Zook-Report Department of State, Report of the United States Education Mission to Germany, Dep. of State Publication 2664, European Series 16, Washington D.C. 1946.

³¹ Istituzioni parauniversitarie incentrate sulla formazione degli insegnanti.

³² Cfr. R. Casale, *Zur Abstraktheit der Empirie – Zur Konkretheit der Theorie. Anmerkungen über die versäumte Auseinandersetzung mit den Folgen des Positivismusstreits*, in I. Breinbauer, G. Weiss, a cura di, *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie*, Würzburg, Königshausen & Neumann, 2011, pp. 45-60; Ead., *Die Durchsetzung eines spezifischen Paradigmas von 'Forschung' in der Erziehungswissenschaft aus der Perspektive einer historischen Epistemologie*, in «Zeitschrift für Pädagogik», 66 (2020), 6, pp. 807-822.

I contributi di Charlotte Röhner, Rita Casale e Jürgen Oelkers analizzano questo complesso tematico, illustrandone rispettivamente alcuni aspetti particolari. *Röhner e Oelkers* mettono in rilievo, seppur con accenti differenti, le tendenze e le misure unificatrici registrate sia a livello nazionale che internazionale, rimarcando i confini posti dal federalismo, laddove *Casale* segnala, a partire dall'analisi di una serie di rapporti e di pubblicazioni dell'OCSE (2002, 2007, 2017), il delinarsi di una nuova tendenza di natura epistemica e politica, volta al superamento del carattere prettamente nazionale della formazione degli insegnanti, in seguito a una riparametrazione psicologica della professionalità pedagogica.

Spunti innovativi vengono forniti infine da due contributi concernenti, l'uno, il problema relativo al rapporto tra teoria e prassi, l'altro, quello tra i generi. Basandosi su un'analisi qualitativa di alcuni seminari di formazione tenutisi nei corsi di laurea in matematica, germanistica, letteratura e scienze della formazione, *Imke Kollmer, Hannes König, Thomas Wenzl e Andreas Wernet* giungono alla conclusione che un appiattimento dell'insegnamento universitario a una supposta prassi didattica di tipo scolastico non giovi alla formazione accademica, professionale e pedagogica dei futuri insegnanti. Le considerazioni qui sviluppate costituiscono una sorta di contrappunto rispetto al dibattito attuale teso ad annullare la differenza tra formazione e istruzione e di conseguenza a relativizzare la portata di una formazione scientifica di più ampio respiro.

Convinte della necessità di un ripensamento dell'attuale profilo curriculare della formazione degli insegnanti, in cui si tenga conto anche della dimensione psichica (e non esclusivamente psicologica), affettiva e generazionale delle relazioni pedagogiche, *Julia Simoneit e Jeannette Windheuser* si concentrano infine, nel loro contributo, sulla questione di genere, declinandola non tanto a partire dal problema dell'identità sessuale, quanto da quello dell'esperienza della differenza sessuale e della differenza generazionale.

4. Spunti di riflessione per il futuro

Rispetto alle linee di sviluppo e alle tendenze tracciate e individuate nei contributi del volume per quel che concerne il caso tedesco emergono, in quanto questioni aperte, i seguenti aspetti, che meriterebbero un ulteriore approfondimento e che sono valide in senso più generale:

1. il significato di una formazione accademica dell'insegnante in generale e di quello della secondaria in particolare;
2. la diversificazione secondo le diverse fasce d'istruzione o l'omoge-

neizzazione della formazione pedagogica dell'insegnante indipendentemente dal tipo di scuola di destinazione;

3. la matrice epistemologica della formazione professionale (in quanto distinta da quella disciplinare) degli insegnanti e il ruolo specifico della scienza dell'educazione;

4. il tipo di professionalità adeguato a professioni caratterizzate da un doppio profilo: vale a dire dalla capacità allo stesso tempo di istruire e di formare;

5. il rapporto fra globalizzazione del mercato, internazionalizzazione della formazione e misure politiche nazionali/locali nel settore.

Il confronto fra il caso tedesco e il caso italiano, così come l'intromissione voluta del caso belga, sono stati condotti per un verso in termini comparativi, per l'altro tenendo conto del carattere transnazionale dei continui scambi, talora impliciti e talora espliciti, di idee e confronti dei singoli paesi con modelli stranieri. Ciò riguarda senza dubbio il periodo relativo alla costituzione degli Stati nazionali, durante il quale in Mitteleuropa circola generalmente un modello idealista di formazione degli insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado, declinato secondo le diverse tradizioni culturali. Un'analoga circolazione dei modelli culturali ed epistemici può essere altrettanto constatata nei periodi successivi. Nonostante le molteplici differenze, riguardanti soprattutto le particolarità degli ordinamenti legislativi, emergono chiari tratti comuni che costituiscono una serie di indizi. Varrebbe la pena di seguire ulteriormente tutti questi spunti di riflessione, in vista di una storia e storiografia europea della formazione docente che approdi a nuove proposte per il futuro. Essi concernono essenzialmente sei aspetti: la figura dell'insegnante, il tipo di professionalità propugnata, il rapporto tra formazione scientifica e pedagogica, le modalità di accademizzazione della formazione professionale, il ruolo della scienza dell'educazione, le metodologie di ricerca e d'insegnamento.

Il nostro lavoro riguardo a questo libro, che esce in doppia edizione in Italia e in Germania,³³ si è concluso nel 2020, quando imprevedibili scenari si stavano aprendo per la scuola e per la società. Il volume è dunque solo un contributo per un dibattito che, a parere di chi lo ha curato, è necessario promuovere con urgenza, tra mondo della ricerca, della scuola e decisori pubblici delle politiche educative, a livello transnazionale.

³³ Con l'intenzione di far circolare nei due Paesi le analisi e le ricerche qui elaborate sui due modelli storico-culturali di formazione dell'insegnante di scuola secondaria, abbiamo optato, nella qualità di curatori del volume, per una doppia edizione. L'edizione tedesca uscirà per la casa editrice Julius Klinkhardt KG (Bad Heilbrunn).

Il caso italiano
The Italian case

La legislazione asburgica sulla formazione dei maestri e dei docenti di ginnasio-liceo e la sua applicazione nei territori italiani tra XVIII e XIX secolo

di *Simonetta Polenghi*

Nel discutere della formazione dei docenti, molto spesso si tende a focalizzare l'attenzione, oggi, sulla situazione attuale, laddove la conoscenza delle vicende passate fornisce la cornice necessaria a comprendere i fenomeni e a giudicare in modo più competente.¹ È utile, allora, risalire alle origini, prima dell'Unità nazionale, e in particolare è interessante centrare l'attenzione sulla legislazione austriaca tra Sette e Ottocento, all'epoca sicuramente la più avanzata, e sulla sua applicazione nei territori italiani. Si illustreranno rapidamente le linee portanti dello sviluppo della formazione dei maestri elementari e di quelli ginnasiali, per evidenziarne le differenze, le lacune e i punti di forza, linee che in certi casi anticipano tematiche odierne in modo emblematico.

1. L'età teresio-giuseppina

1.1. La formazione dei maestri elementari

La necessità di una specifica formazione pedagogica dei maestri era già stata sostenuta e attuata nel Sei e nel Settecento: basti ricordare il pensiero di Comenio o il *Seminarium praeceptorum selectum* di August Hermann Francke, ma fu la legislazione teresiana a introdurre stabilmente in un'ampia area europea, dapprima in Austria, poi in Ungheria e via via negli altri territori soggetti agli Asburgo, la norma che obbligava a un periodo di for-

¹ S. Polenghi, *Die Lehrerbildung in Italien*, in A. Németh, E. Skiera, a cura di, *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2012, pp. 139-155; S. Polenghi, P. Triani, *Teacher Training and Profession in Italy. Today's Situation after a 250 Years History*, in G. Pusztai, Á. Engler, a cura di, *Teacher Education. Case Studies in Comparative Perspective*, Debrecen, Center for higher education research and development, 2014, pp. 9-21.

mazione per abilitarsi all'insegnamento nella scuola elementare. Com'è noto, la *Allgemeine Schulordnung*, emanata da Maria Teresa nel 1774 ma redatta dall'abate Johann Ignaz Felbiger, prescriveva che gli aspiranti maestri frequentassero uno specifico corso di formazione, istituito presso le *Normalschule*, scuole di quattro anni, per apprendere il nuovo metodo, detto normale, tabellare-letterale, o simultaneo. Era cogente che, per insegnare secondo il nuovo metodo di insegnamento frontale e non più individuale, i maestri si impadronissero della nuova didattica e dei suoi strumenti (lavagna, cartelloni murali, nuovi libri di testo). La durata del corso di formazione, inizialmente, era variabile. In genere oscillava dai tre ai dieci mesi, ma per i maestri di scuole rurali si riduceva a sei settimane. Con Giuseppe II la durata dei corsi di metodica fu fissata in tre mesi. Il testo specifico era il *Methodenbuch* di Felbiger (1775), opera di 508 pagine usata per gli aspiranti maestri di *Hauptschule* e *Normalschule*. Per i maestri di campagna Felbiger aveva approntato un compendio di 124 pagine, il *Kern des Methodenbuches*. Nel 1778 Felbiger pubblicò poi le *Forderungen an Schulmeister und Lehrer der Trivialschulen*, libretto di 48 pagine nel quale aveva riassunto ulteriormente il contenuto del *Methodenbuch*, limitandosi a riportare i fondamenti della didattica normale per il leggere, scrivere e far di conto ed espungendo la parte migliore e più innovativa del *Methodenbuch* e del *Kern*, ovvero le pagine di pedagogia e di didattica generale, che si inserivano nel solco della pedagogia pietista, filantropica e illuminista, pur cristianamente orientata.²

Gli aspiranti maestri di città e di scuola maggiore apprendevano anche la didattica di altre materie, i principi della pedagogia generale e della didattica generale (incentrata sul *kathechisieren*, ovvero l'arte di porre le domande per appurare che l'educando avesse davvero compreso e non, invece, ripettesse solo a memoria). La maggior parte dei maestri vestiva l'abito sa-

² R. Gönner, *Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogischen Akademie*, Wien, Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, 1967 (ancora fondamentale); J. Stanzel, *Die Schulaufsicht im Reformwerk des Johann Ignaz von Felbiger (1724-1788): Schule, Kirche und Staat in Recht und Praxis des aufgeklärten Absolutismus*, Paderborn, F. Schöningh, 1976; J. Van Horn Melton, *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*, Cambridge [etc.], Cup, 1988; H. Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*, Wien, Österreichischer Bundesverlag, III, 1984, pp. 491-501; M. Gecchele, *Fedeli sudditi e buoni cristiani. La 'rivoluzione' scolastica di fine Settecento tra la Lombardia austriaca e la Serenissima*, Verona, Mazziana, 2000; S. Polenghi, *La pedagogia di Felbiger e il metodo normale*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 8 (2001), pp. 245-268; Ead., *Scuole elementari e manuali per i maestri tra Sette e Ottocento. Dall'Austria alla Lombardia*, in E. Becchi, M. Ferrari, a cura di, *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 398-418.

cerdotale. L'arte del porre le domande era la medesima didattica che Felbiger applicava nell'insegnamento del catechismo. Anche i catechisti dovevano infatti apprendere il metodo normale e la pedagogia del Felbiger: un decreto aulico del 16 novembre 1776 rese obbligatorio un corso trimestrale (poi semestrale) per i catechisti. Felbiger stesso, tra il 1777 e il febbraio 1781, formò quasi 1.200 catechisti.³

I funzionari ecclesiastici erano indispensabili nel campo dell'istruzione. La religione era una materia fondamentale e doveva essere insegnata da sacerdoti. Per la supervisione delle scuole nei comuni e nei distretti venivano impiegati i parroci locali, perché mancavano laici istruiti e i mezzi per pagarli. I sacerdoti dovevano essere i «maestri del popolo» e i maestri a loro volta dovevano non solo alfabetizzare la plebe, ma anche insegnare le virtù etiche essenziali nella società del tempo: obbedienza, laboriosità, onestà, solidarietà, umiltà, soddisfazione per il proprio *status* sociale.

Se il sistema d'istruzione elementare asburgico era concepito in un'ottica giurisdizionalista, che prevedeva il massiccio impiego di personale religioso, di fatto da subito la nuova scuola attrasse anche personale laico. I corsi di metodica furono frequentati da entrambi: nel 1777, ad esempio, la *Normalschule* di Sant'Anna a Vienna annoverò 121 aspiranti maestri religiosi e 139 laici. L'imposizione di un corso di formazione, infatti, non fu sempre ben accetta dai preti e i doveri sacerdotali ostacolavano la frequenza a un corso, specialmente per chi non viveva nella città sede della *Normalschule*.⁴

Nella Lombardia austriaca le disposizioni di Vienna, già attuate nei territori del Südtirol, furono applicate in seguito, da Giuseppe II. Dopo che in età teresiana Giovanni Bovara aveva preparato il terreno all'applicazione della riforma, reperendo i fondi, la riforma fu avviata.⁵ In particolare, nel 1788 fu decretata l'apertura della scuola caponormale milanese, che con corso trimestrale iniziò a formare i maestri, sulla base della traduzione del *Kern*, il *Compendio del metodo* attuata da Francesco Soave. Giuseppe II mirava a laicizzare e professionalizzare il corpo docente, per rafforzare il controllo statale sulla scuola, pur mantenendo fermi gli obiettivi educativi delineati dal Felbiger. La didattica tabellare, oggetto di critiche in Austria e

³ W. Croce, *Die Katechetik zwischen dem Tridentinum und der Studienreform im Jahre 1774*, in F. Klostermann, J. Müller, a cura di, *Pastoraltheologie. Ein entscheidender Teil der Josephinischen Studienreform. Ein Beitrag zur Geschichte der Praktischen Theologie*, Wien [etc.], Herder, 1979, p. 125.

⁴ F. Schubert, *Prüfungs- Programm der k.k. Normal-Hauptschule in Wien für das Schuljahr 1853*, Wien, Verlag der k.k. Schulbücher bei St. Anna, 1853, p. 6.

⁵ M. Piseri, *I lumi e l'onesto cittadino. Scuola e istruzione popolare nella Lombardia teresiana*, Brescia, La Scuola, 2004.

contestata anche da Soave, fu abolita e rimase in vigore il metodo normale così riformato. I libri di testo del Felbiger restarono in uso. Le indagini già condotte hanno documentato il successo della politica giuseppina in ordine alla formazione dei maestri, che in Austria come nella Lombardia austriaca sterzò verso la laicizzazione. Dall'inchiesta condotta dal governo nel 1799, durante la restaurazione austro-russa, emerge che quasi un terzo dei maestri pubblici del Milanese conosceva già il metodo normale.⁶ Come già in Austria, si avviò dunque, con la creazione di un'ampia rete di scuole di base (maschili soprattutto), una formazione dei maestri controllata dallo Stato, che esigeva il superamento di un esame per l'accertamento del possesso di nozioni minime disciplinari e pedagogico-didattiche.

1.2. La formazione dei docenti ginnasiali

La riforma della scuola elementare fu attuata prima di quella dei ginnasi, che incontrò difficoltà di ordine economico e che vide due modelli diversi scontrarsi: quello tradizionale, che credeva nel docente unico di classe (*Klassenlehrer*), e quello innovativo, che chiedeva insegnanti specialisti nelle materie (*Fachlehrer*). Sotto il profilo culturale ed economico, la priorità assegnata da Maria Teresa e da Giuseppe II alla creazione di una rete di scuole di base per il popolo, a scapito di quella ginnasiale, ritenuta troppo ampia, derivava da una concezione utilitaristica e paternalistica propria dei sovrani e del loro *entourage*, condivisa con esponenti dell'illuminismo e del cameralismo, in primo luogo Joseph von Sonnenfels. Egli riteneva che troppi studenti affollassero le aule dell'università, creando per conseguenza una disoccupazione intellettuale socialmente e politicamente pericolosa, tanto che già nel 1772 aveva chiesto una drastica riduzione del numero dei ginnasi, dei licei e delle università. Appena prima della soppressione dei Gesuiti, nel 1772, il Consiglio di Stato (*Staatsrat*) discusse il progetto Pergen sui ginnasi. Pergen aveva individuato come nodo centrale per la riforma dei ginnasi la formazione degli insegnanti, per la quale aveva proposto l'erezione di un *Lehrer-Seminar* e aveva suggerito di chiamare docenti stranieri. Ma Giuseppe II, coreggente, bloccò il piano, assegnando priorità assoluta al finanziamento delle scuole per il popolo.⁷

⁶ S. Polenghi, *Maestri e istruzione di base nel Milanese negli anni della Repubblica Cisalpina (1797-1802)*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 1 (1994), pp. 103-148.

⁷ Sul ginnasio austriaco e le sue riforme sono fondamentali: G. Grimm, *Die Schulreform Maria Theresias 1747-1775. Das österreichische Gymnasium zwischen Standesschule und allgemeinenbildener Lehranstalt im Spannungsfeld von Ordenschulwesen, thesianischem Reformabsolutismus und Aufklärungspädagogik*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 1987; Id.,

La soppressione dei Gesuiti nel 1773 fruttò 400 milioni di fiorini, che dal 1774 costituirono il fondo ex gesuitico e che furono impiegati in larga parte per finanziare l'attuazione del piano di Johann Ignaz Felbiger per le scuole elementari. Maria Teresa rifiutò d'introdurre nei ginnasi insegnanti laici e preferì impiegare ex Gesuiti o membri di altri ordini, in particolare Scolopi, e rifiutò di erigere 'seminari' di Stato per la formazione dei docenti delle secondarie, nei quali si insegnassero pedagogia e varie materie, su modello tedesco, come avrebbero voluto Pergen e Kaunitz. Dall'autunno del 1773 la sovrana decretò la chiusura di parecchi ginnasi. In pochi anni in Boemia e Moravia il numero dei ginnasi venne dimezzato. Ma la soppressione della Compagnia di Gesù, che anche nei territori asburgici aveva il primato dell'insegnamento secondario, imponeva una riforma. Il 15 ottobre 1775 Maria Teresa approvò il piano di ristrutturazione dei ginnasi steso dal padre scolio Gratian Marx, che conservava il *Klassenlehrer*, docente di tutte le materie che seguiva i suoi alunni anno per anno, dalla prima alla quinta classe, anziché istituire i *Fachlehrer*, docenti specialisti di materia, come era stato proposto da Ignaz Mathes von Hess, di Würzburg, professore di storia della letteratura all'Università di Vienna.⁸

Il piano di Gratian Marx era scarsamente innovativo, anche se introduceva un certo ammodernamento nella didattica di alcune discipline, e restava ancorato al modello gesuitico. Molti membri della Aulica Commissione degli studi si pronunciarono in favore di Hess e del *Fachlehrersystem* contro Marx, per ragioni pedagogico-didattiche. La sovrana, però, non era sensibile tanto a simili motivazioni, quanto a ragioni politico-economiche, perché l'introduzione del docente di materia avrebbe comportato un onere finanziario per lo Stato.

Il problema della formazione e retribuzione dei docenti fu il nodo che paralizzò la riforma del ginnasio austriaco anche nei decenni successivi. I docenti laici avrebbero dovuto essere retribuiti di più, ma i fondi per l'istruzione erano destinati in larga misura alla scuola di base. Agli insegnanti ginnasiali, che restarono per la grande maggioranza sacerdoti, ex Gesuiti

Elitäre Bildungsinstitution oder 'Bürgerschule'? Das österreichische Gymnasium zwischen Tradition und Innovation 1773-1819, Frankfurt am Main, Peter Lang, 1995. Cfr. anche S. Polenghi, *La riforma del Gymnasium austriaco dall'età teresiana al 1819 e la sua applicazione nella Lombardia della Restaurazione (1818-1835)*, in A. Bianchi, a cura di, *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Lombardia-Veneto-Umbria*, Brescia, La Scuola, 2007, I, pp. 15-63; Ead., *From Vienna to Milan: the Austrian Reform of the Gymnasium and its Implementation in Lombardy during the Restoration, with some Data on the Ginnasio di Brera*, in «History of Education & Children's Literature», 2 (2007), 2, pp. 101-126.

⁸ Grimm, *Die Schulreform Maria Theresias*, cit., pp. 368-432.

inclusi, venne così a mancare una formazione pedagogica, che invece veniva data in Germania nella Facoltà filosofica.

Nel 1797 Francesco II incaricò la *Studien-Revisions-Hofkommission* di predisporre un piano di riforma dei ginnasi. Il fulcro del dibattito verteva ancora intorno alla figura del docente, di materia o di classe. Decisiva fu la nomina, nel 1797, del padre scolio Innozenz Lang come consigliere per le scuole popolari e per i ginnasi. Egli proponeva di alzare le ore settimanali a 28, un aumento che rendeva necessario il *Fachlehrer*. Lang inoltre prevedeva, come Pergen, la nascita di un seminario per la formazione dei docenti. La *Studien-Revisions-Hofkommission* esaminò il piano di Lang nell'inverno 1797-1798, ma il problema dei costi frenò il progetto, al quale, per ragioni economiche, si oppose il Consiglio di Stato. La guerra in corso contro la Francia assorbiva le risorse statali e non consentiva ulteriori spese.⁹

2. L'età napoleonica

Negli anni napoleonici, nei territori della Cisalpina, poi della Repubblica italiana e del Regno d'Italia, fu portata avanti la linea di politica scolastica avviata dagli Asburgo. Nonostante il conflitto politico che opponeva Parigi a Vienna, le categorie pedagogico-scolastiche coincidevano: diffusione delle scuole di base al fine di diffondere l'alfabetizzazione e l'educazione civile; imposizione del metodo normale riformato di padre Soave. Per ragioni economiche, il Regno d'Italia scelse di migliorare e controllare la formazione dei maestri non istituendo scuole normali, bensì imponendo i libri di testo e dal 1809 obbligando tutti i maestri, anche privati, a sottoporsi a esame. Fu così imposto nel Regno il metodo normale, con i testi di padre Soave.¹⁰ Anche in

⁹ H. Timp, *Die Problematik 'Klassenlehrer oder Fachlehrer' in den Gymnasialreformen von 1792 bis 1849*, Wien, Ketterl, 1968.

¹⁰ E. Brambilla, *L'istruzione pubblica dalla Repubblica Cisalpina al Regno Italico*, in «Quaderni storici», 8 (1973), pp. 491-526; S. Bucci, *La scuola italiana nell'età napoleonica. Il sistema educativo e scolastico francese nel Regno d'Italia*, Roma, Bulzoni, 1976; L. Ambrosoli, *Educazione e società tra rivoluzione e restaurazione*, Verona, Libreria universitaria editrice, 1987, pp. 115-179; X. Toscani, *La politica scolastica nel regno Lombardo-Veneto (scuole elementari)*, in L. Pazzaglia, a cura di, *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, Brescia, La Scuola, 1994, pp. 317-353. L. Pepe, *Giovanni Scopoli e la pubblica istruzione nel Regno d'Italia*, in «Annali dell'Istituto storico italo-germanico in Trento», 21 (1995), pp. 411-433; M. Roggero, *L'alfabeto conquistato. Apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento*, Bologna, Il Mulino, 1999; E. Pagano, *La scuola nelle Marche in età napoleonica*, Urbino, Quattroventi, 2000; E. Pagano, G. Vigo, *Maestri e professori. Profili della professione docente tra Antico Regime e Restaurazione*,

questo caso, la strategia attecchì bene dove il metodo felbigeriano era già noto: se nel 1799 il 31 per cento dei maestri lombardi conosceva il metodo normale, nel 1805 già il 61 per cento lo aveva appreso e nel 1814 la quasi totalità.¹¹

La scelta, però, di controllare la formazione dei maestri mediante esami e di condizionare la loro didattica, grazie all'obbligo di usare libri di testo approvati dalla Direzione dell'Istruzione pubblica, ebbe uno scotto: la chiusura della scuola caponormale di Milano, infatti, comportò una perdita sotto il profilo pedagogico, perché negli esami napoleonici si accertava che i maestri sapessero leggere e scrivere correttamente, conoscessero due/tre/quattro operazioni e il sistema decimale, ma la preparazione pedagogico-didattica non era verificata. Si accertava cioè il possesso di un sapere minimo relativo all'alfabetizzazione e alla matematica elementare, ma non si verificava la capacità di trasmettere queste conoscenze. L'urgenza era di avere molti maestri: sulla solidità della loro preparazione, in particolare dei maestri di campagna, si chiudeva un occhio. La richiesta di competenze pedagogiche sarebbe stata superiore ai requisiti minimi; d'altronde, non esistendo una scuola per la formazione dei maestri, tali competenze si intendevano via via acquisite praticamente con l'esperienza.

Se per la scuola elementare, comunque, si può parlare di sostanziale continuità tra la politica austriaca e quella napoleonica, per quanto riguarda l'istruzione ginnasiale-liceale prevalse invece una logica diversa, perché i licei napoleonici segnavano una frattura rispetto al modello gesuitico precedente, sia per l'inserimento di personale laico, sia per l'introduzione di nuove materie a carattere scientifico, a scapito del latino e del greco.¹²

Milano, Unicopli, 2012; E. Pagano, *Una rivoluzione scolastica. L'istruzione in Italia da Napoleone alla Restaurazione*, in R. Ugolini, V. Scotti Douglas, a cura di, *1815, Italia ed Europa tra fratture e continuità*. Atti del LXVII Congresso di storia del Risorgimento italiano, Roma, Istituto per la storia del Risorgimento italiano, 2017, pp. 397-464; Id., *Una seconda stagione 'milanese'. Milano e il mondo della scuola nell'età napoleonica, tra storia e storiografia*, in E. Pagano, E. Riva, a cura di, *Milano 1814: la fine di una capitale*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 110-120.

¹¹ S. Polenghi, *La rete delle scuole elementari nei dipartimenti napoleonici delle aree lombardo-venete*, in Bianchi, a cura di, *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Lombardia-Veneto-Umbria*, cit., I, p. 189.

¹² E. Brambilla, *Licei e Collegi ecclesiastici tra Chiesa e Stato: la formazione di un sistema scolastico 'nazionale' in età napoleonica (1802-1814)*, in A. Robbiati-Bianchi, a cura di, *La formazione del primo Stato italiano e Milano capitale, 1802-1814*, Milano, Led, 2006, pp. 669-718; E. Pagano, *Ginnasi e licei (Lombardia e Veneto, 1802-1848)*, in Bianchi, a cura di, *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Lombardia-Veneto-Umbria*, cit., I, pp. 269-302; Id., *I licei italici tra iniziativa statale e realtà urbane*, in E. Brambilla, C. Capra, A. Scotti, a cura di, *Istituzioni e cultura in età napoleonica*, Milano, FrancoAngeli, 2008, pp. 454-474; Id., *I licei di Napoleone presidente e re*, in A. Bianchi, a cura di, *L'istruzione in*

La legge 4 settembre 1802, che restò in vigore nel napoleonico Regno d'Italia, riformò l'istruzione secondaria. Fu, in particolare, l'introduzione del liceo nell'ordinamento scolastico della Repubblica italiana su modello di quello appena istituito nella Francia consolare,¹³ con il compito di formare la futura classe dirigente, a costituire una vera innovazione. Il progetto di modernizzazione del Paese comportava la riforma degli studi secondari classici, non più adeguati a formare i quadri dell'amministrazione dello Stato né dei liberi professionisti. Aperti nelle città capoluogo di dipartimento, i licei infransero la secolare tradizione gesuitica. Infatti, accanto agli insegnamenti umanistici, filosofici e matematici, già iniziati nei ginnasi delle città, i licei offrivano un ventaglio di discipline quali fisica, chimica, agronomia e botanica, disegno architettonico, diritto (lo studio del Codice Napoleonico), che andavano a sostituire lo studio delle lettere classiche.

Nel 1807, sempre su modello francese, si introdussero i licei-convitti, che mediante l'internato sfidavano la concorrenza dei collegi religiosi, presso i quali si formavano i figli della nobiltà e dei ceti dirigenti. Una scuola laica, con contenuti moderni, venne così ad affiancarsi ai collegi tradizionali, religiosi o privati, ancora eredi del modello gesuitico. I nuovi notabili, le nuove *élites* militari e civili del regime napoleonico avrebbero avuto una nuova scuola in cui formare i loro figli, accanto a quelli delle *élites* tradizionali. In realtà, non in tutti i dipartimenti queste nuove scuole furono accolte con soddisfazione, perché proprio la loro laicità e modernità allontanavano diverse famiglie, scettiche verso un modello così innovativo.

Le disposizioni del 1811 declassarono i ginnasi a quattro anni di corso, rendendoli scuola preparatoria ai licei, i quali, a loro volta, erano privati del latino e del greco e divenivano definitivamente scuole propedeutiche alle università, con docenti specializzati nelle loro materie. Il secondo anno del biennio liceale si biforcava in un indirizzo scientifico e in uno giuridico. Nel 1813 nel Regno d'Italia erano in attività 26 licei, nove dei quali con convitto, un numero, per l'epoca, notevole e superiore, in proporzione alla popolazione, a quello della Francia. I convitti ambivano a essere un'alternativa laica e statale ai collegi religiosi (o privati), i quali, nonostante l'ostilità del governo, continuarono a esercitare una forte concorrenza. Per batterla, Napoleone dispose

Italia tra Sette e Ottocento. Da Milano a Napoli: casi regionali e tendenze nazionali, Brescia, La Scuola, 2012, pp. 35-88; Id., *I professori di liceo nel primo Ottocento. Nascita di una professione moderna*, in Pagano, Vigo, *Maestri e professori*, cit., pp. 125-190; Id., *Il liceo napoleonico di Brescia*, in «History of Education & Children's Literature», 9 (2014), 1, pp. 451-466.

¹³ J.-O. Boudon, a cura di, *Napoléon et les lycées. Enseignement et société en Europe au début du XIX^e siècle*, Paris, Nouveau monde éditions-Fondation Napoléon, 2004.

anche la distribuzione di borse di studio gratuite e semigratuite a beneficio dei figli del personale burocratico o militare. Sebbene non tutti i nuovi licei, con o senza convitto, riscuotessero il favore delle diverse società locali dove furono istituiti – e anzi taluni furono un’esperienza fallimentare, anche per la brevità del dominio napoleonico – l’istituzione liceale segnò senza dubbio un punto di svolta nella storia della scuola e dell’educazione dei giovani italiani, in una direzione statalista e modernizzante, sul modello francese.¹⁴

3. L’età della Restaurazione

3.1. La formazione dei maestri elementari

Mentre nel Regno d’Italia veniva applicata la legislazione scolastica di matrice francese per ginnasi e licei e si portava avanti la linea teresio-giuseppina-felbigeriana per la scuola di base, sia pur senza aprire scuole normali per la formazione dei maestri, in Austria si compiva un importante processo di revisione della normativa scolastica tardosettecentesca, che sarebbe stato in seguito applicato nel Regno Lombardo-Veneto.

Nel 1805 Francesco II approvò un piano di riforma scolastico che, a causa della guerra napoleonica, entrò in vigore solo il 1° aprile 1806, con il titolo di *Politische Verfassung der deutschen Schulen*. La nuova legge, estesa ai territori imperiali, avrebbe regolato il sistema scolastico asburgico sino al 1848. Nel Lombardo-Veneto essa fu applicata con il Regolamento del 1818. Rispetto alla legislazione teresiana, l’elemento veramente innovativo della *Politische Schulverfassung* era l’erezione di *Realschulen* come scuole alternative al ginnasio, nonché l’apertura della prima cattedra universitaria di pedagogia a Vienna, affidata a Vincenz Milde, futuro arcivescovo di Vienna, allora giovane sacerdote moravo, catechista, educatore e cappellano di corte. Milde, considerato il più importante pedagogista austriaco della prima metà del secolo, aveva una formazione tardogiuseppinista, conservava un’impronta giurisdizionalista nei rapporti tra Stato e Chiesa e aveva formulato un sistema pedagogico con una forte impronta etica di matrice kantiana, costruito su base scientifica e sulla conoscenza di un’amplissima letteratura pedagogica europea.¹⁵ Milde non fondava la sua pedagogia

¹⁴ Si rimanda ai lavori di Emanuele Pagano sopra citati. Si vedano inoltre E. Brambilla, *Selezione delle élites tra vecchi e nuovi luoghi d’educazione (da fine Settecento all’età napoleonica)*, in G. Tortorelli, a cura di, *Educare la nobiltà*. Atti del Convegno nazionale di studi (Perugia, 18-19 giugno 2004), Bologna, Pendragon, 2005, pp. 11-41; A. Grab, *Secondary Schools in Napoleonic Italy (1802-14)*, in «Journal of Modern Italian Studies», 20 (2015), 4, pp. 527-546.

¹⁵ Sul Milde si veda H. Holtstiege, *Die Pädagogik Vincenz Eduard Mildes 1777-1853*,

sulla Bibbia e conservava un'impronta tollerante verso le altre confessioni e religioni. La sua teoria era priva di implicazioni confessionali. La cattedra di pedagogia era inserita nella Facoltà filosofica. La pedagogia era materia obbligatoria per i seminaristi, che non potevano essere ordinati senza sostenere questo esame, ed era obbligatoria per i precettori privati, ma dal 1808 anche per gli insegnanti (laici) di ginnasio.¹⁶

La pedagogia di Milde, condensata nei due volumi del *Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauch der öffentlichen Vorlesungen*, nei quali erano riportate le sue lezioni universitarie, editi nel 1811 e nel 1813, fu imposta come pedagogia ufficiale dell'Impero: il *Lehrbuch* era il testo che obbligatoriamente si usò nelle cattedre universitarie dell'Impero sino al 1848 (anche a Pavia e Padova).

La *Politische Schulverfassung* confermava la presenza di *Normalschulen* per la formazione dei maestri, non solo presso le capitale, ma anche nelle città capoluogo di provincia. Si venne così ad ampliare notevolmente il numero delle scuole per la formazione dei maestri. Per i maestri di scuola elementare maggiore (*Hauptschule*) era richiesta la frequenza a un corso semestrale presso una scuola caponormale (*Normal-Hauptschule*), per i maestri di elementare minore (*Trivialschule*) era sufficiente la frequenza a un corso trimestrale, però con esame finale, e successivo al tirocinio di un anno. I testi di Felbiger ormai erano ritenuti superati: in Austria si era svolto un denso dibattito a cavallo dei due secoli sulla didattica normale scolastica e catechistica,¹⁷ e in uso erano ormai altri manuali di metodo, nessuno dei quali considerato pienamente soddisfacente, sino a quando un allievo di Milde, Joseph Peitl, direttore della *Normalschule* di Vienna, pubblicò nel 1820 il suo *Methodenbuch*, che ebbe l'approvazione dell'Aulica Commissione agli studi e fu quindi imposto per legge nel 1821 in tutti i territori imperiali come manuale per la formazione dei maestri. Peitl, come Felbiger, stese pure

Wien, Wiener Domverlag, 1971. Una rapida biografia in E. Kovács, *Milde, Vinzenz Eduard*, in *Neue Deutsche Biographie*, XVII (1994), pp. 506-508 (<http://www.deutsche-biographie.de/pnd118733923.html>). Sempre fondamentale Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*, cit., III, pp. 212-218.

¹⁶ W. Brezinka, *Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhundert*, I, Wien, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 2000, pp. 34 ss.; Id., *La pedagogia accademica e la formazione degli insegnanti nell'Impero austriaco (1804-1918)*, in S. Polenghi, a cura di, *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*, Torino, Sei, 2012, pp. 6-7.

¹⁷ S. Polenghi, *La pedagogia austriaca tra Sette e Ottocento*, in «Pedagogia e vita», 62 (2002), 3, pp. 65-84; Ead., *Catholic Enlightenment for Children. Teaching Religion to Children in the Habsburg Empire from Joseph II to the Restoration*, in «Historia y memoria de la educación», 2 (2016), 4, pp. 49-84.

un manuale assai più piccolo per la formazione dei maestri di campagna.¹⁸

L'adozione di questi testi di Peitl, che recepiamo la lezione di Milde, l'obbligo di un anno di tirocinio e di esami analitici su ben 11 materie comportarono l'innalzamento della formazione degli aspiranti maestri. Per dieci materie (relative a leggere, scrivere e far di conto) l'esame era doppio: verteva cioè sui contenuti e sulla didattica della materia stessa. L'undicesimo era l'esame di metodica, ovvero di pedagogia e didattica generale. La garanzia della pensione per i maestri di *Hauptschule*, inoltre, facilitava anch'essa la laicizzazione di questo mestiere, ormai definitivamente incanalato nei binari di una professione riconosciuta dallo Stato, per la quale era necessaria una formazione specifica, teorica e pratica, dove pedagogia e didattica giocavano un ruolo centrale.

Nel Lombardo-Veneto, come si è accennato sopra, queste disposizioni entrarono in vigore con il regolamento del 1818, ma si dovette attendere la traduzione dei testi scolastici da usare, pertanto i corsi per la formazione dei maestri furono effettivamente avviati nel 1822. La scuola caponormale riaprì a Milano nel 1820, ma anche le altre città capoluogo furono via via dotate di scuola caponormale, sicché fu favorita la frequenza ai corsi di metodica. A Cremona, come è noto, il direttore era Aperti. Il *Methodenbuch* di Peitl fu tradotto in italiano da Francesco Cherubini, direttore della scuola normale di Milano, grande dialettologo e filologo. La *Metodica*, un ampio volume di 282 pagine, fu usata obbligatoriamente da tutti i direttori di *Normalhauptschule* per l'insegnamento della pedagogia e della didattica agli aspiranti maestri del Regno Lombardo-Veneto, sino all'Unità. Per i maestri di campagna, invece, era sufficiente il *Manuale dei maestri elementari*, di sole 74 pagine, pure tradotto da Cherubini dall'altro testo di Peitl.¹⁹

Grande novità portata dall'applicazione della normativa austriaca fu la formazione delle maestre: anch'esse dovevano conoscere i testi di metodica, perché, se erano esonerate dalla frequenza al corso presso le scuole normali, dovevano comunque sostenere l'esame davanti all'ispettore capo e l'esame era rigoroso come quello per gli uomini. Anch'esse dovevano svolgere un

¹⁸ Gönner, *Die österreichische Lehrerbildung*, cit., pp. 92-96.

¹⁹ S. Polenghi, *La formazione dei maestri nel Lombardo-Veneto: le traduzioni di F. Cherubini dei testi di J. Peitl (1820-21)*, in *Le carte e gli uomini. Storia della cultura e delle istituzioni, secoli XVIII-XIX. Studi in onore di Nicola Raponi*, Milano, Vita e pensiero, 2004, pp. 153-173; Ead., *Scuole elementari e manuali per i maestri*, cit.; Ead., *La formazione dei maestri nella Lombardia austriaca*, in Ead., a cura di, *La scuola degli Asburgo*, cit., pp. 45-89; Ead., *Elementary School Teachers in Milan during the Restoration (1814-59): Innovations and Improvements in Teacher Training*, in «History of Education & Children's Literature», 8 (2013), 1, pp. 147-166.

anno di tirocinio. In Lombardia (non in Veneto) si realizzò presto, nonostante l'apertura di molte scuole elementari femminili, un *surplus* di maestre abilitate: molte ragazze, in genere della piccola borghesia, di famiglie impoverite, e di umili condizioni scelsero questa nuova possibilità di lavoro, che divenne ben presto veicolo di emancipazione.²⁰

L'importanza accordata da Vienna alla formazione dei maestri e delle maestre pose la Lombardia, con il Piemonte cavouriano, all'avanguardia rispetto al resto d'Italia. Qui, infatti, si realizzò la professionalizzazione dei maestri elementari, uomini e donne. Il maestro non era più un sacerdote ma un laico, con una preparazione pedagogica teorica e pratica accertata dal governo. Il lavoro di maestro era ormai qui legato al possesso di una formazione precisa, al riconoscimento di doveri ma anche di diritti, quali l'anzianità di servizio e la pensione.

3.2. La formazione dei docenti ginnasiali

Molto più travagliato fu invece il processo di riforma degli studi ginnasiali, strettamente legato alla questione del docente di classe o di materia. Nel 1805 il padre scolopio Franz Innozenz Lang, direttore dei ginnasi austriaci, che sin dal 1797 aveva cercato di far varare la riforma del ginnasio, aveva presentato un nuovo progetto, che prevedeva una scuola di sei anni (quattro di grammatica seguiti da due di umanità, secondo il modello gesuitico) con cinque o sei *Fachlehrer* e un docente di religione. Il greco era ridotto, ma era materia obbligatoria. Il piano di Lang però, a causa degli eventi bellici, fu realmente applicato solo a partire dal 1814 e restò in vigore come Codice ginnasiale sino al 1848. Dal 1818 il ginnasio di sei anni, pertanto, fu esteso in tutti i territori dell'Impero. Lang non dedicò molta attenzione alla formazione dei docenti (per i quali invece negli Stati tedeschi dal nord esistevano istituti appositi), perché essi appartenevano agli ordini religiosi, soprattutto agli Scolopi e ai Benedettini. I docenti laici, che si formavano all'università, presso la Facoltà filosofica, dal 1808 dovevano sostenere l'esame di pedagogia, nuova cattedra affidata inizialmente, come detto, a Milde.

Questa riforma di Lang, tuttavia, ebbe vita breve, perché nel 1818 la maggioranza dell'Aulica Commissione agli studi si esprime per il ripristino del *Klassenlehrer*, che fu reintrodotta. Il docente portava gli alunni della

²⁰ Ead., *La formazione dei maestri nella Lombardia austriaca*, cit., pp. 82-87. Per il Veneto si veda M. Gecchele, *Maestri e formazione nelle province venete (1814-1866)*, in Polenghi, a cura di, *La scuola degli Asburgo*, cit., pp. 113-147.

classe prima sino in quarta, quindi un nuovo professore accompagnava i ragazzi dalla quinta alla sesta classe.²¹

La causa del fallimento del sistema del *Fachlehrer* va ricercata nella cronica carenza di docenti, per la scarsità dello stipendio e per il basso prestigio sociale, carenza che rese necessario appoggiarsi a sacerdoti. Mancavano i docenti laici dei *Realia*, quindi di fatto il docente di classe venne a essere il professore di latino. Non a caso, nell'Aulica Commissione agli studi si chiese di abolire l'insegnamento delle scienze naturali e di ridurre quello di matematica, in favore di latino e greco, tornando al modello gesuitico.

L'applicazione di questo progetto di ginnasio nel Regno Lombardo-Veneto provocò diversi problemi.²² Esso seguiva, infatti, il modello gesuitico ed era in discontinuità netta con il ginnasio e soprattutto con il liceo napoleonico. Dalle relazioni segrete stese dai prefetti dei ginnasi e inviate al direttore dei ginnasi lombardi, Carlo Giuseppe Londonio, si evincono le difficoltà nell'applicazione della normativa austriaca. La stragrande maggioranza dei professori di ginnasio non possedeva nozioni di greco (materia abolita negli anni napoleonici) e presentava forti difficoltà nell'insegnamento della matematica. Spinti dalla necessità di conservare il posto, quasi tutti i docenti dovettero accettare di sottoporsi a esame per dimostrare di conoscere anche queste materie, ma gli esiti non furono positivi, perché comunque la preparazione nelle altre materie restava inferiore e i docenti dedicavano molte più ore allo studio del latino di quanto prescritto dal programma, penalizzando le altre discipline. Londonio ancora nel 1835 lamentava che pochissimi professori di ginnasio sapevano l'algebra: «La maggior parte insegna quel poco che egli trova e che egli può capire sul libro stesso».²³

Il fatto che i docenti ginnasiali fossero in larga misura sacerdoti vanificava anche la disposizione relativa all'obbligo per i professori di studiare pedagogia all'Università. Il corpo docente liceale, invece, benché modificato rispetto agli anni napoleonici, conservava una certa presenza di laici.²⁴

²¹ Grimm, *Elitäre Bildungsinstitution*, cit., pp. 226-229; Gönner, *Die österreichische Leherbildung*, cit., pp. 70-71; Polenghi, *La riforma del Gymnasium austriaco*, cit.

²² D. Giglio, *I ginnasi e i licei lombardi nell'età della Restaurazione*, in I. Ciprandi, D. Giglio, G. Solaro, *Problemi scolastici ed educativi nella Lombardia del primo Ottocento*, II, Milano, SugarCo, 1978, pp. 87-188; Polenghi, *La riforma del Gymnasium austriaco*, cit.; Ead., *From Vienna to Milan*, cit.

²³ Archivio di Stato di Milano, *Studi*, p.m., b. 639, Milano, 25 marzo 1835, C.G. Londonio al Governo.

²⁴ V. Chierichetti, *I ginnasi e i licei di Milano nell'età della Restaurazione: professori, studenti, discipline (1814-1851)*, Lecce-Rovato, Pensa multimedia, 2013.

3.3. La Riforma Thun-Hohenstein e l'introduzione del ginnasio-liceo

Nel settembre 1849 a Vienna fu varata la legge che riorganizzava i ginnasi-licei e le università imperiali. Il progetto, steso da Franz Exner, filosofo herbartista, e Hermann Bonitz, professore a Vienna di filologia classica, fu avallato e portato avanti dal conte Leo Thun-Hohenstein, nuovo ministro del Culto e dell'Istruzione e già allievo di Exner a Praga. La Facoltà filosofica fu innalzata al rango di facoltà autonoma e la sua funzione di corso di studi propedeutico agli altri studi universitari fu assegnata ai ginnasi-licei, che vennero riformati. Il numero di ore di latino e di filosofia fu fortemente ridotto, mentre fu aumentato quello delle ore di greco. Le discipline scientifiche e la matematica ebbero un ruolo importante. Questa polarità umanistica e scientifica viene attribuita all'influsso esercitato dalla pedagogia di Herbart sul pensiero di Exner. Un'altra importante novità era costituita dall'abolizione dell'insegnante di classe in favore dell'insegnante disciplinare. Il ginnasio-liceo era unificato in scuola secondaria di otto anni, propedeutica all'accesso all'università. Per la formazione degli insegnanti ginnasiali e liceali nazionali si istituì presso l'Università di Vienna un'apposita scuola (*Seminar*), dove la filologia classica rivestì, grazie a Bonitz, un ruolo centrale. I docenti dovevano avere una forte preparazione curricolare ed essere laureati in materie scientifiche o umanistiche.²⁵

Il risvolto negativo della medaglia fu la cessazione dell'obbligo del superamento dell'esame di pedagogia. La miglior competenza specifica, perciò, si accompagnò alla perdita delle nozioni pedagogico-didattiche. Il pieno possesso di ogni singola disciplina, nelle sue componenti epistemologiche ed euristiche, era considerato, in prospettiva neoumanistica, garante di capacità didattica. Le cattedre di pedagogia furono chiuse, sino al 1871.²⁶

L'applicazione della riforma nel Lombardo-Veneto fu ritardata dalla situazione politica conseguente la guerra del 1848-1849. Thun decise di coinvolgere un gruppo di italiani, creando una commissione consultiva, che aveva il compito di discutere della legge austriaca, ma la reale funzione di questa mossa politica era quella di convincere gli italiani della bontà della riforma, prima della sua applicazione. La commissione, con 8 lombardi e 8 veneti, era composta da due vescovi e da esponenti di spicco della cultura e della scuola. A presiederla fu chiamato Giovanni Battista Bolza, già docente nel liceo di Como, dal 1848 archivista nel Ministero del Culto e dell'Istruzione, che aveva tradotto il piano di riforma e che doveva segretamente ri-

²⁵ C. Aichner, B. Mazohl, *La riforma scolastica di Thun-Hohenstein 1849-1860*, in Polenghi, a cura di, *La scuola degli Asburgo*, cit., pp. 179-210.

²⁶ Brezinka, *La pedagogia accademica*, cit., pp. 9-10.

ferire a Vienna su chi osteggiasse l’Austria nella commissione. Segretario della stessa era Francesco Ambrosoli, professore di lettere classiche nell’Università di Pavia. La commissione iniziò i lavori il 17 febbraio e li terminò il 10 aprile 1851. In seno a essa, contrariamente alle aspettative di Vienna, emersero diverse opinioni: si proposero cinque anni di ginnasio e tre di liceo, oppure si chiese di salvare il liceo denominando tale gli ultimi due anni di ginnasio superiore. L’unione della scuola ginnasiale con quella liceale in un unico istituto con funzione formativa preuniversitaria sollevò infatti perplessità. Si trattava di non disperdere la tradizione del liceo italico, che nonostante la cancellazione della riforma napoleonica era comunque, negli anni della Restaurazione, di buon livello e che con la riforma Thun sarebbe stato declassato a ginnasio. La discussione durò diversi giorni, sino a che si propose, come soluzione di compromesso, di dividere l’istruzione secondaria in tre parti: un ginnasio inferiore di tre classi, uno superiore di tre classi e un liceo di due.²⁷

Questa proposta fu accolta dall’intera commissione, che preparò un prospetto delle materie. Al latino si riservava solo un’ora settimanale nel ginnasio inferiore, scuola che apriva la strada anche alle *Realschulen*. Analogamente, il greco vi era abolito e spostato agli ultimi due anni del ginnasio superiore e del liceo. Più ore così si sarebbero potute riservare all’italiano, materia da potenziarsi nell’ultima classe di ginnasio superiore, con lo studio della letteratura italiana. La proposta 3+3+2 equiparava il ginnasio inferiore a una *Mittelschule* unitaria, una scuola media unica *ante litteram* (in Italia realizzata solo nel 1962). Con sicurezza sappiamo che questa era l’opinione di Ambrosoli, che la espresse nel 1854, dichiarandosi favorevole a una scuola media unica, che avrebbe evitato la dispersione scolastica. La proposta della commissione, che limitava lo spazio del latino, ampliava l’italiano, riduceva sensibilmente il greco in favore negli ultimi due anni delle scienze e della filosofia, in cui includeva il diritto, recuperava in parte il modello napoleonico, la cui validità culturale era ancora riconosciuta.

Circa la necessità di preparare adeguatamente i docenti, la commissione raccomandò al Ministero di aprire a Pavia e Padova due istituti normali per la formazione dei futuri professori di scuola secondaria. Gli allievi avrebbero frequentato i corsi universitari relativi alle materie che desideravano in-

²⁷ B. Mazohl-Wallnig, *Die Österreichische Unterrichtsreform in Lombardo-Venetien 1848-1854*, in «Römische Historische Mitteilungen» 17 (1975), pp. 104-138; V. Chierichetti, S. Polenghi, *Die Thun-Hohenstein’sche Reform und das lombardo-venetianische Gymnasialsystem. Aspekte und Probleme*, in C. Aichner, B. Mazohl, a cura di, *Die Thun-Hohenstein’schen Universitätsreformen 1849-1860. Konzeption, Umsetzung, Nachwirkungen*, Wien [etc.], Böhlau Verlag, 2017, pp. 284-313.

segnare, negli atenei delle due città, ma anche nell'istituto normale, dove avrebbero avuto come professori docenti liceali o ginnasiali, retribuiti dal governo. Inoltre, il direttore dell'istituto li avrebbe istruiti nella metodica. In questo modo, avrebbero avuto una preparazione solida sui contenuti disciplinari, ma anche sulla pedagogia, sulla didattica e la didattica delle materie. Al termine degli studi, di durata di norma triennale, dopo un esame finale orale e scritto su tutte le materie, il giovane avrebbe ricevuto un certificato abilitante. Durante il terzo anno di studi, gli allievi potevano già impiegarsi come supplenti, con ciò acquisendo anche una formazione pratica.²⁸

Questa proposta della commissione presenta caratteri di grande modernità. All'epoca, significava recuperare la validità dei *curricula* innovativi del liceo napoleonico, ma anche della normativa della *Schulverfassung* del 1805 che aveva riconosciuto l'importanza dello studio della pedagogia e della didattica non solo per i maestri ma pure per i docenti di ginnasio, norma invece andata perduta nella riforma Thun, con detrimento della formazione dei docenti, come hanno bene messo in rilievo Grimm e Brezinka. Purtroppo, Francesco Giuseppe rifiutò di tenere in considerazione questi suggerimenti e nel 1851 estese al Lombardo-Veneto la riforma degli studi superiori Thun-Hohenstein senza alcuna modifica.

Alcune difficoltà vennero subito al pettine: in particolare, la mancanza di docenti specializzati si poneva come ostacolo fondamentale per l'attuazione e il successo della riforma. I professori di liceo lombardi, inoltre, si sentirono sminuiti, abbassati a livello ginnasiale. Di lì a breve, la legge Casati avrebbe modificato nuovamente la normativa, abbandonando il modello austriaco, ma comunque non prevedendo una formazione pedagogica per gli insegnanti di scuola secondaria.²⁹

Alla vigilia dell'Unità, gli effetti della politica scolastica austriaca erano quindi sicuramente positivi per quanto attiene alla formazione di maestri e maestre, mentre vi era insoddisfazione circa la preparazione dei docenti ginnasiali-liceali. Su quale fosse l'effetto sugli scolari di questa linea sposata dalla riforma Thun, che potenziava la competenza disciplinare specifica degli insegnanti, ma che non li dotava di una preparazione pedagogico-didattica, vale la pena ricordare le parole autobiografiche che scrisse Stefan Zweig ricordando la sua esperienza ginnasiale a Vienna, svoltasi negli ultimissimi anni del XIX secolo:³⁰

²⁸ Chierichetti, Polenghi, *Die Thun-Hohensteinsche Reform*, cit., pp. 292-300.

²⁹ Ivi, pp. 300-305.

³⁰ S. Zweig, *Il mondo di ieri. Ricordi di un europeo* (1941), trad. it. Milano, Mondadori, 1979, pp. 31-33.

La scuola fu per noi costrizione, noia, scoramento, fu un posto dove bisognava inghiottire in porzioni esattamente preparate la ‘scienza di quel che è degno a sapersi’, cioè materie scolastiche, o rese scolastiche, che sentivamo remote da ogni interesse personale. Era un apprendere ottuso e vuoto, non per la vita, ma per la scuola, impostoci dalla antica pedagogia. L’unico momento di vera, intensa felicità che io debbo alla scuola fu quello in cui potei chiudere per sempre alle mie spalle la sua porta.

Non voglio dire con questo che le nostre scuole austriache siano state cattive: al contrario, il cosiddetto ‘programma’ era stato elaborato con cura dopo un’esperienza secolare e, se applicato con vivezza, avrebbe potuto dare la base di una cultura feconda e abbastanza universale. Ma appunto per la pedanteria programmatica e per la rigida schematizzazione le nostre lezioni divenivano orrendamente aride e morte, una fredda macchina per apprendere, non regolata mai sull’individuo, che, al pari di un apparecchio automatico, rispondeva con le qualifiche ‘buono, sufficiente, insufficiente’ al grado con cui aveva corrisposto alle esigenze del programma. Ma era proprio questa mancanza di affetto umano, questa nuda impersonalità fredda, era il tono da caserma che inconsciamente ci amareggiava. Avevamo una lezione da imparare e venivamo esaminati sul come avevamo imparato; non un maestro domandò una sola volta nel corso di otto anni che cosa noi personalmente desiderassimo apprendere; mancò insomma totalmente la spinta e l’incitamento di cui ogni giovane sente il segreto desiderio. [...]

Anche i nostri insegnanti non avevano colpa della malinconia di quell’andamento della scuola. Non erano né buoni né cattivi, non eran tiranni, né d’altra parte soccorrevoli camerati, eran soltanto dei poveri diavoli, supinamente legati allo schema, al programma prescritto dalle autorità, che avevano da esaurire il loro penso come noi il nostro e che quindi – lo sentivamo ben chiaramente! – non eran meno contenti di noi quando a mezzogiorno suonava la campana che dava la libertà a noi e a loro. Non ci amavano e non ci odiavano, e come lo avrebbero potuto, non sapendo nulla di noi? Ancora dopo un paio d’anni distinguevano pochissimi tra noi per nome: secondo il metodo allora vigente, essi dovevano occuparsi soltanto di constatare il numero di errori commessi dallo scolaro nell’ultimo compito. Essi sedevano lassù sulla cattedra, noi giù nei banchi; essi interrogavano e noi dovevamo rispondere, ma non vi era tra noi e loro alcun altro nesso [...]. È estremamente caratteristico per la completa assenza di un vero rapporto intellettuale o affettivo tra noi e i nostri maestri, il fatto che io ho dimenticato tutti i loro nomi e i loro volti. La mia memoria ha serbato con precisione fotografica l’immagine della cattedra e del registro in cui tentavamo di sbirciare, perché conteneva le nostre classificazioni; vedo ancora il libretto rosso nel quale notavano da prima le classificazioni, la matita corta e nera di cui si servivano, vedo i miei quaderni, costellati di correzioni del maestro in inchiostro rosso, ma non ritrovo neppure uno dei loro volti, forse perché siamo sempre stati di fronte a loro cogli sguardi abbassati o indifferenti.

Questo tedio della scuola non era un mio atteggiamento personale; non ricordo alcuno dei miei compagni che non sentisse con pari repugnanza come la macina scolastica fermasse e comprimesse i nostri migliori interessi e le nostre migliori intenzioni.

Sono parole, queste di Zweig, che meritano di essere ricordate, quando si discute oggi di formazione degli insegnanti secondari e si dimentica – o si nega – l'importanza di una formazione pedagogica teorica e pratica.

La Scuola Normale Superiore di Pisa tra modello francese e scelte autonome (1810-1923)

di Paola Carlucci e Mauro Moretti*

È necessario partire da date, e da scelte politiche e operative ben note, per delimitare con chiarezza il perimetro all'interno del quale dovremo muoverci. E queste indicazioni preliminari dovrebbero servire anche a prendere le distanze da alcune semplificazioni, da alcune illusioni ottiche. Occorre, in effetti, aver dubbi sull'individuazione di destini ed esiti definiti sin dalla fase germinale; e il riferimento a una presunta continuità bisecolare potrebbe essere per vari aspetti illusorio.

1. La Scuola Normale: da Napoleone all'Italia unita

La Scuola Normale pisana fu istituita, per volontà di Napoleone Bonaparte, con il decreto del 18 ottobre 1810 sull'istruzione pubblica in Toscana. Questa origine così fortemente caratterizzata non costituisce, come si accennava, il punto di partenza di un'evoluzione istituzionale in sostanza lineare. La Normale fu inizialmente concepita all'interno dell'organizzazione imperiale degli studi. Cancellata dalla Restaurazione, fu riaperta nel 1846-1847, qualche anno dopo un'importante riforma universitaria che aveva dato un nuovo assetto all'Ateneo pisano: l'ambito è quello del Granducato, con un visibile mutamento di scala rispetto alla collocazione iniziale. La sua attività riprese a pieno regime dopo i moti rivoluzionari del 1848-1849, e fu determinata dalle scelte di politica scolastica e culturale compiute dal governo toscano durante la seconda Restaurazione, segnata anche da una nuova, e traumatica, riforma universitaria. Dopo la nascita del Regno d'Italia la Normale venne riformata una prima volta nel 1862, entrando a far parte, con un ruolo particolare, e inizial-

* Mauro Moretti è autore del primo paragrafo, Paola Carlucci del secondo.

mente non ben definito, del nuovo sistema universitario nazionale.¹

La finalità originaria della Normale, che ne contraddistingue l'identità per un periodo piuttosto lungo, è ovviamente quella, evocata sin nella denominazione di origine asburgica, di formare insegnanti, destinati in primo luogo alle scuole secondarie. Di certo, dunque, la Normale venne concepita come istituto a destinazione funzionale e settoriale – se si vuole, considerando i tempi, per nuovi quadri professionali certo non del tutto sprovvisti di rilievo e prestigio –. E forse, da questo punto di vista, una certa permanenza di ispirazione ideale può essere messa in risalto, tenendo conto, naturalmente, dello slittamento verso i gradi alti delle professioni scolastiche che caratterizzò l'esperienza di molti normalisti, via via che il sistema scolastico italiano venne ampliandosi e consolidandosi.

Sarà poi utile accennare subito anche ad altri elementi generali, di lungo periodo, necessari a un migliore inquadramento delle vicende normalistiche. Distante, in questo, dalla Scuola-madre parigina, la Normale ha sempre mantenuto un legame organico con l'Università di Pisa. I suoi allievi erano – e sono – studenti dell'Ateneo pisano, tenuti presso la Normale a compiere studi speciali e complementari; e per lungo tempo la Normale non ha di fatto avuto un proprio corpo docente, ad eccezione di alcuni ripetitori e assistenti interni: la parte maggiore dei corsi interni era affidata ai docenti delle facoltà pisane. Proprio intorno al lavoro svolto all'interno della Normale ha preso

¹ Per una bibliografia di sfondo cfr. G. Tomasi Stussi, *Per la storia dell'Accademia Imperiale di Pisa (1810-1814)*, in «Critica storica», 20 (1983), pp. 60-120; D. Barsanti, *L'Università di Pisa dal 1800 al 1860. Il quadro politico e istituzionale, gli ordinamenti didattici, i rapporti con l'Ordine di S. Stefano*, Pisa, Ets, 1993; R.P. Coppini, *Dall'amministrazione francese all'Unità (1808-1861)*, in *Storia dell'Università di Pisa*, II, t. 1, Pisa, Plus, 2000, pp. 135-267, specie 135-156; R.P. Coppini, A. Tosi, A. Volpi, a cura di, *L'Università di Napoleone. La riforma del sapere a Pisa*, Pisa, Plus, 2004, e in particolare M. Moretti, *La Scuola Normale*, pp. 23-33; F. Arnaldi, *La Scuola Normale Superiore di Pisa*, in *Il Palazzo dei Cavalieri e la Scuola Normale Superiore di Pisa*, Bologna, Zanichelli, 1932, pp. 61-103; C. Violante, *La ripresa della Scuola Normale di Pisa nell'Italia unita (1862) con due relazioni di A. Geffroy a P. Villari sull'École Normale Supérieure di Parigi*, in *Studi di letteratura e di storia in memoria di Antonio Di Pietro*, Milano, Vita e pensiero, 1977, pp. 228-253; T. Tomasi, N. Sistoli Paoli, *La Scuola Normale di Pisa dal 1813 al 1945. Cronache di un'istituzione*, Pisa, Ets, 1990; M. Berengo, *La rifondazione della Scuola Normale nell'età della Destra* (1992), in Id., *Cultura e istituzioni nell'Ottocento italiano*, a cura di R. Pertici, Bologna, Il Mulino, 2004, pp. 149-176; M. Moretti, *La Normale di Pasquale Villari (1862-1865)*, in D. Menozzi, M. Rosa, a cura di, *La storia della Scuola Normale Superiore di Pisa in una prospettiva comparata*, Pisa, Edizioni della Normale, 2008, pp. 45-67; Id., *Toscana, Italia, Europa: la Normale di Pisa e i modelli universitari fra Otto e Novecento*, in «Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa. Classe di Lettere e Filosofia», s. V, 3 (2011), 1, pp. 11-33. Inoltre, si veda il numero monografico degli «Annali di storia delle università italiane», 15 (2011), a cura di D. Menozzi e M. Moretti, dedicato alla storia della Scuola Normale Superiore.

forma nel tempo – gradualmente, più per forza di prassi che seguendo un disegno organico – una lunga e importante tradizione di formazione scientifica, che ha costituito la vera specificità, sul piano culturale, dell’esperienza normalistica. Nessuno ha reso meglio il senso di questo passaggio di quanto abbia fatto Giovanni Gentile, in una pagina bella, anche se in certa misura tendenziosa, oltre che segnata da precise motivazioni di politica scolastica:

La Scuola così veniva facendosi da sé, a dispetto anche dei regolamenti, quello che lo stesso spirito che ci viveva dentro la destinava ad essere. La creazione degli *Annali*, che venivano ad essere un monito e una promessa ai nuovi allievi della Scuola, che determinava nettamente ed energicamente il nuovo programma dell’istituto, che si voleva così affermare, quello che spontaneamente era diventato, un seminario scientifico anzi che un seminario pedagogico. I professori eminenti, che la dirigevano, non potevano fin da principio non sentire che sarebbe stato tutto tempo, denaro e fatica sprecati tutta quella congerie di minuti esercizi, a cui il regolamento riduceva l’opera della Scuola, poiché nella Scuola convenivano i giovani più valenti usciti dai licei, per i quali tutti questi esercizi erano in gran parte inutili, se non fastidiosi. Addestrarsi sempre più nella pratica del latino e del greco, sì: di questo, più o meno, tutti dovevano sentire il bisogno e il vantaggio, e a ciò bastava l’opera del professore assistente. Ma i professori di facoltà nelle conferenze normalistiche dovevano pur fare qualche altra cosa.²

La Normale, tuttavia, non ha mai avuto una forza istituzionale paragonabile a quella del modello parigino. Ad esempio, ai suoi allievi non è stata formalmente riconosciuta, con la parziale eccezione del breve periodo della Scuola granducale, una posizione particolare in rapporto all’amministrazione statale e alle funzioni pubbliche. Un altro aspetto generale e di sfondo è quello della debolezza della dimensione ‘collegiale’ nella storia dell’università italiana contemporanea. Non sono molti i collegi universitari attivi in Italia negli ultimi due secoli, e solo in anni molto vicini a noi si è assistito al rilancio di strutture collegiali nella prospettiva dell’istruzione superiore cosiddetta di ‘eccellenza’. Nel XIX secolo esistevano collegi universitari, a Pavia e Torino, ad esempio, ma privi delle caratteristiche e delle funzioni didattiche della Normale che, anche da questo punto di vista, va considerata nella sua peculiarità. Non ci si può qui soffermare a lungo su questo aspetto, costitutivo della vicenda pisana. Subito dopo l’Unità, l’opportunità del collegio-convitto venne rimessa in discussione: i seminari delle università germaniche, ai quali si cominciava a guardare come a una pratica importante e in-

² G. Gentile, *La Scuola Normale Superiore* (1908), che qui si cita dalla bella edizione a cura di C. Cesa, Pisa, Edizioni della Normale, 2015, p. 83.

novativa sul terreno dell'istruzione superiore,³ non prevedevano la convivenza dei discenti; e in fondo l'abbandono di quel modello educativo sarebbe stato giustificato anche dall'opportunità politica di rompere con la lunga e robusta tradizione legata all'opera degli ordini religiosi. Sarebbe toccato, fra gli altri, al ministro Carlo Matteucci difendere la soluzione collegiale, mettendo in evidenza la radicale diversità fra un'istituzione a carattere fortemente vocazionale, con l'accesso regolato da esami selettivi e una precisa destinazione professionale, e collegi di antica matrice, privi di filtri all'ingresso, e che raccoglievano un corpo studentesco generico e indifferenziato, sottoposto ad arcaiche norme disciplinari; collegi questi, anche universitari, «non più confacenti all'educazione dei tempi nostri, e che forse anche per lo passato non hanno mai servito a risvegliare nei giovani, come si richiede nella vera educazione, il sentimento della dignità e della responsabilità dei proprii atti».⁴

Su questo terreno, poi, l'attenzione non sarebbe stata rivolta solo all'École parigina. Pasquale Villari, che immediatamente prima di assumere la direzione della Normale aveva compiuto una missione ufficiale di studio in Gran Bretagna, avrebbe piuttosto guardato a quei collegi – esplicito, in pagine celebri, il richiamo a Eton⁵ –, e a un'educazione diversamente animata: «si tratta, non d'istruire solamente, ma di educare; e ciò si fa solo secondando la natura, cercando di rendere più che è possibile la vita piacevole, e volgendo i piaceri al bene. Questa uniformità, a cui sembra che noi vogliamo avviarci, guidati dalla Francia, inaridisce la mente ed il cuore».⁶

E alla conclusione, nel 1865, di un breve ma intensissimo periodo di lavoro dedicato alla riorganizzazione della Normale, Villari – che aveva provveduto, rompendo con la tradizione granducale, anche a una drastica laicizzazione della Scuola – avrebbe ripreso con forza il punto, quasi anteponendovi la missione educativa a quella scientifico-formativa:

Il sottoscritto non crede che si debba o che si possa in un convitto lasciare troppo larga libertà; ma in due anni d'esperienza, egli si è convinto profondamente, che

³ Sul punto, cfr. F. Marin, *Die «deutsche Minerva» in Italien. Die Rezeption eines Universitäts- und Wissenschaftsmodells 1861-1923*, Köln, SH-Verlag, 2010, pp. 205-215.

⁴ C. Matteucci, *Relazione al Senato sul progetto del Ministro De Sanctis per l'istituzione delle Scuole normali per l'insegnamento secondario* (1862), in Id., *Raccolta di scritti politici e sulla pubblica istruzione, con lettera a Gino Capponi*, Torino, Stamperia dell'Unione tipografico-editrice, 1863, pp. 86-95, p. 92.

⁵ P. Villari, *La scuola e la questione sociale in Italia* (1872), che cito da Id., *Le lettere meridionali e altri scritti sulla questione sociale in Italia*, introduzione di F. Barbagallo, Napoli, Guida, 1979, pp. 141-177, p. 158.

⁶ Id., *L'istruzione elementare nell'Inghilterra e nella Scozia. Relazione al Comitato italiano per la esposizione internazionale di Londra*, Torino, Dalmazzo, 1864, p. 167.

segnati alla libertà certi limiti naturali e imprescindibili, sui quali non bisogna mai transigere, i sentimenti più generosi e i caratteri più nobili sono quelli che acquistano predominio e regolano l'indirizzo generale anche in una società di giovani [...]. Il fondamento più saldo della disciplina egli lo ha cercato e trovato nei sentimenti più generosi dei giovani. È assai desiderabile che questa Scuola si presenti un giorno al paese, come sorgente di progresso nelle Lettere e nelle Scienze; ma essa sarà più fortunata, se verrà chiamata educatrice di nobili e generosi caratteri.⁷

La Normale napoleonica si era configurata, tecnicamente, come succursale di quella parigina, riorganizzata nel 1808, e i suoi rigidi regolamenti erano stati modellati su quelli francesi, con corsi di due anni presso le facoltà e lezioni e ripetizioni interne alla Scuola. La scelta di Pisa era stata determinata dalla trasformazione dell'Ateneo in una delle Accademie dell'Università imperiale e dalla politica linguistica decisa dall'imperatore: l'uso della lingua italiana negli atti ufficiali dei dipartimenti toscani veniva mantenuto, e la Normale avrebbe dovuto formare insegnanti «pour les pays où l'usage publique de la langue italienne est autorisé par nos décrets impériaux».⁸ L'attività della Normale iniziò in effetti nel novembre 1813; e la data è di per sé eloquente. 24 studenti toscani, scelti per concorso, costituirono la prima e unica classe della Normale napoleonica; il 18 novembre 1814 il granduca restaurato avrebbe concesso a questi giovani un sussidio per proseguire i loro studi nell'antico e ripristinato collegio della Sapienza. Troppo breve l'esperienza napoleonica per poterne trarre indicazioni di sostanza sulla sua funzionalità rispetto agli scopi. Sulla base di alcuni interessanti documenti privati relativi a questa prima stagione normalistica è stato però possibile illustrarne alcuni significativi tratti anche materiali: la rigidissima disciplina almeno formalmente vigente – «ora poi è in vigore il Regolamento e siamo più rinchiusi dei Cappuccini»⁹ –, una quotidianità scandita da ripetute pratiche religiose, con la Messa mattutina e una «preghiera in comune» dopo la cena, la rigorosa frequenza alle lezioni universitarie e la separatezza – «non si possono ricever visite se non che nella ora di ricreazione ed al parlatorio come le monache» – di un microcosmo, com'era ovvio all'epoca, totalmente maschile. D'altra parte, la condizione di normali-

⁷ Id., *R. Scuola Normale Superiore di Pisa*, in *Sulle condizioni della Pubblica Istruzione nel Regno d'Italia. Relazione presentata al Ministro dal Consiglio superiore di Torino*, Milano, Stamperia reale, 1865, pp. 112-127, p. 119.

⁸ Così l'art. 14 del decreto 18 ottobre 1810, in *Il Palazzo dei Cavalieri*, cit., p. 109.

⁹ Cfr. la lettera di Niccola Braccini al fratello, 8 novembre 1813, in S. Nannipieri, «*Siamo più rinchiusi dei Cappuccini*». *La Scuola Normale a Pisa vista dai primi alunni*, in «Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa. Classe di Lettere e Filosofia», s. V, 1 (2009), pp. 73-103, pp. 94-95. Le successive citazioni nel testo sono tratte dalla stessa lettera.

sta, in quel contesto, era in qualche misura equivalente a quella militare: liberati dall'obbligo della coscrizione – concessione ambitissima dai giovani allievi –, quegli studenti avrebbero dovuto lavorare, dopo la laurea, per dieci anni al servizio dello Stato. Dopo l'unificazione, il direttore Villari avrebbe provato a ottenere il ripristino di quel privilegio: ma la risposta del ministro dell'Istruzione Michele Amari fu bruscamente franca: «Vi dichiaro che io non ci metterò mai una parola. La coscrizione è la base dell'Italia, ond'io amerei cambiare un paio di alunni della scuola e una dozzina di professori delle Scuole secondarie per un sol fantaccino. Datemi del barbaro quanto volete».¹⁰

Il problema di «formare buoni Maestri [...] insegnando loro i migliori metodi di Educazione, nei quali le sublimi verità della Religione, e i principi della più severa morale tengono il primo posto»¹¹ si sarebbe poi presentato anche nel Granducato di Toscana. Dopo la riforma universitaria del 1839-1841, che recuperava la struttura napoleonica delle facoltà, si lavorò alla riapertura della Normale – senza esplicita menzione del precedente –, scartando l'idea iniziale della creazione di un collegio nobiliare. La durata degli studi era fissata in tre anni, con frequenza all'Università e lezioni interne; gli studenti di Lettere avrebbero vissuto all'interno del collegio, a differenza dei loro colleghi di Scienze, considerati allievi aggregati. Era inoltre prevista la presenza di allievi paganti all'interno della Normale; e questa possibilità, così come le diverse categorie di allievi, sarebbe stata mantenuta anche nella prima fase della Normale italiana. Aperta il 15 novembre 1847, con nove allievi, la Normale fu subito coinvolta nelle successive vicende rivoluzionarie. Alla fine del 1849 venne varato un regolamento molto restrittivo, anche sul piano politico e religioso. A partire dalla legge scolastica toscana del 30 giugno 1852, poi ulteriormente specificata con altro provvedimento del 16 aprile 1854, veniva rafforzata la funzione della Normale per quel che riguardava l'abilitazione e l'accesso all'insegnamento nelle scuole pubbliche, con valore abilitante riconosciuto al diploma rilasciato dalla Scuola.¹² L'esigenza di criteri omogenei nella formazione e nella selezione del corpo docente veniva così soddisfatta, assieme a quella del controllo politico sugli stessi docenti. La Normale prese dunque a funzionare con regolarità, anche se l'Università di Pisa, a seguito della 'controriforma'

¹⁰ Amari a Villari, 21 maggio 1864, in Moretti, *La Normale di Pasquale Villari*, cit., p. 61.

¹¹ Così nella relazione di G. Boninsegni, *Rapporto inviato alla Soprintendenza agli studi dalla Commissione incaricata di studiare l'organizzazione della Scuola normale toscana*, 5 giugno 1846, in *Il Palazzo dei Cavalieri*, cit., pp. 123-138, pp. 123-124.

¹² Cfr. Tomasi, Sistoli Paoli, *La Scuola Normale di Pisa*, cit., pp. 66-72; A. Gaudio, *Educazione e scuola nella Toscana dell'Ottocento. Dalla Restaurazione alla caduta della Destra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 234-247.

del 1851, era stata privata di vari insegnamenti ritenuti pericolosi, come quelli di Storia e di Storia della filosofia. E fu proprio il suo concreto consolidamento nel corso degli anni Cinquanta, con un pedagogo, Gaspero Pecchioli, come direttore degli studi – carica assegnata di diritto al docente di pedagogia, secondo l’art. 7 del motuproprio granducale del 28 novembre 1846 –, ad assicurare successivamente alla Normale una posizione particolare nel sistema universitario del nuovo Regno d’Italia.

Sono questi, è vero, gli anni della ‘leggenda nera’, affidata ad alcune aspre e note testimonianze carducciane; e, certo, il clima interno alla Scuola sarà stato allora fortemente condizionato dal peso di una duplice pressione, disciplinare e confessionale, dalla quale prese di posizione in precedenza ricordate, come quella di Pasquale Villari, volevano appunto marcare la distanza. Ma i dati disponibili sugli allievi, e sulla loro destinazione professionale,¹³ evidenziano una certa efficacia dell’istituzione rispetto ai propri scopi. Considerando un periodo granducale spinto fino alla riforma del 1862, troviamo 57 allievi abilitati, 43 per Lettere e 14 per Scienze – squilibrio che rimarrà a lungo, connesso alla struttura dell’offerta formativa nell’istruzione secondaria –. Di questi, al 1871, sei risultavano passati all’insegnamento superiore; per altri sei non si avevano dati disponibili; un ex allievo era scomparso, quattro erano istitutori privati. Quanto agli insegnanti, 40, erano ancora maggiormente concentrati in Toscana, dato l’originario quadro regionale nel quale si erano mossi, ma si intravedevano già le dinamiche di un contesto professionale nazionale. Su un arco cronologico più breve si colloca la rilevazione degli sbocchi professionali dei normalisti fra il 1863 e il 1869 – e con meno tempo, per questi giovani, di sviluppare le loro carriere: uno solo, Ulisse Dini, grande matematico, era già giunto alla cattedra universitaria –. I concorrenti e gli ammessi, nei primi anni dopo la riforma, erano stati rispettivamente 31 e 20 nel 1862, 25 e 8 nel 1863, 27 e 6 nel 1864, con una crescente severità nei meccanismi di selezione. 41 gli allievi diplomati, dei quali due, della classe di Scienze, non impiegati, e un docente universitario; i restanti 39, 25 di Lettere e 14 di Scienze, erano insegnanti, con reclutamento iniziale e destinazione professionale ormai su scala nazionale.

¹³ Le informazioni che seguono sono tratte – e sommariamente elaborate – dalla parte conclusiva del prezioso contributo di E. Betti, *Notizie storiche sulla R. Scuola Normale Superiore di Pisa*, in «Annali della R. Scuola Normale Superiore di Pisa. Classe di Scienze», 1 (1871), pp. I-XLVIII. Cfr. inoltre M. Al-Kalak, M. Mondini, *Per un’Anagrafe degli allievi*, in «Annali di storia delle università italiane», 15 (2011), pp. 223-236.

Mancano ancora studi prosopografici adeguati sui normalisti ottocenteschi,¹⁴ mentre sarebbe molto istruttivo raccogliere ed elaborare informazioni larghe e sistematiche sulla provenienza regionale e sull'origine sociale degli allievi – generalmente di modesta borghesia professionale e impiegatizia, attratti anche dai vantaggi materiali offerti dalla sistemazione collegiale –, oltre che sulle loro carriere scientifiche e professionali. Il numero degli allievi sarebbe sempre rimasto molto ridotto – 17 per la promozione del 1882, 16 per quella del 1891 –, tale da impedire, nonostante i propositi emersi nel corso dei primi dibattiti postunitari, che dalla Scuola pisana potesse uscire un contingente numericamente molto significativo dei nuovi docenti della scuola secondaria nazionale. Si trattò, semmai, di un'opera di disseminazione, di proposta di una diversa figura di insegnante, rispetto a un corpo docente ancora molto composito, e reclutato in modo affrettato e occasionale, com'era quello largamente maggioritario nei primi decenni dopo l'unità. Difficoltà di impiego i giovani normalisti non sembrano averne incontrate; il loro ingresso nei licei suscitò invece in più di un caso dubbi e proteste. Come ha osservato Marino Raicich, i normalisti «erano visti dai vecchi insegnanti come una minaccia alla loro carriera»;¹⁵ e da un istituto scolastico certo non marginale come il Liceo Parini di Milano giungeva al Ministero competente una lamentela tutt'altro che trascurabile contro gli «scolari normalisti», giovani docenti improvvisati malvisti dai «vecchi insegnanti» scontenti «per queste nomine a detrimento e disdoro della loro anzianità». Ma il preside andava più a fondo nella denuncia, segnalando da un lato la tendenza di questi giovani professori a orientare in maniera troppo 'scientifica' il loro insegnamento, «trascurando lo studio soprattutto estetico degli autori e inaridendo le menti dei giovani», e cogliendo dall'altro quella che era in effetti una precisa dinamica istituzionale in atto: «Ginnasi e licei si lastricano di normalisti, i quali sono un vero esercito ormai d'una consorzeria di scuole normali, di accademie, d'istituti superiori, d'università, che sarà presto un ministero fuori del ministero».¹⁶

Nel brano colpisce la precisione delle indicazioni istituzionali. E invece di raccontare ancora la storia, già tante volte narrata, della prima Normale

¹⁴ Per un periodo più tardo cfr. M. Mondini, *Generazioni intellettuali. Storia sociale degli allievi della Scuola Normale Superiore di Pisa nel Novecento (1918-1946)*, Pisa, Edizioni della Normale, 2010.

¹⁵ Cfr. M. Raicich, *L'inchiesta Scialoja e la crisi della politica scolastica della Destra*, in L. Montevicchi, M. Raicich, a cura di, *L'inchiesta Scialoja sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-1875)*, Roma, Ministero per i Beni culturali e ambientali – Ufficio centrale per i beni archivistici, 1995 (Fonti per la storia della scuola, 4), pp. 15-52, p. 50.

¹⁶ Per la lettera del preside G. Vollo, *ibidem*.

italiana, mi sembra opportuno cogliere lo spunto offerto dal preside milanese per una sorta di considerazione periodizzante. Nel 1871 si poteva parlare di scuole normali al plurale: ne era stata aperta una a Napoli, con regio decreto 23 settembre 1869, n. 5300. L'accademia era quella di Milano, l'Accademia scientifico-letteraria, creata con l'art. 48 della legge Casati; l'istituto era l'Istituto di studi superiori di Firenze, fondato dal Governo provvisorio toscano nel 1859;¹⁷ l'università probabilmente, a quella data, Padova, con il suo seminario pedagogico di matrice germanica. Soprattutto a Milano e a Firenze, o meglio alla sezione di filosofia e filologia dell'Istituto, per dar corpo e finalità istituzionale a scuole di livello universitario poco provviste di studenti si era puntato sull'abilitazione all'insegnamento. Era venuta configurandosi, insomma, una specifica area istituzionale, diversa dalle ordinarie facoltà universitarie, e prevalentemente orientata alla preparazione degli insegnanti. Pochi anni dopo, come mi è già capitato di mettere in rilievo, si verificò, su questo terreno, una svolta politica, con l'istituzione delle cosiddette scuole di magistero, corsi complementari collocati nel secondo biennio delle facoltà di Lettere e Scienze, e destinati ai futuri insegnanti:

È in questo momento che si definisce la singolarità della Normale nel panorama universitario italiano: in sostanza, e molto semplicemente, i pochi collegi universitari allora esistenti in Italia non avevano riconosciute e specifiche attribuzioni didattiche, e le facoltà universitarie – ma anche gli istituti di Firenze e Milano – erano dotate di contributi di studio da destinare agli allievi, ma non avevano collegi.¹⁸

¹⁷ Per un quadro d'insieme, con molte specifiche informazioni su questi temi, cfr. E. Decleva, *Una facoltà filosofico-letteraria nella città industriale. Alla ricerca di un'identità (1861-1881)*, in G. Barbarisi, E. Decleva, S. Morgana, a cura di, *Milano e l'Accademia scientifico-letteraria. Studi in onore di Maurizio Vitale*, Milano, Cisalpino, 2001, I, pp. 3-196; M. Moretti, *Di alcuni documenti universitari ascoliani*, in *Convegno nel centenario della morte di Graziadio Isaia Ascoli (Roma, 7-8 marzo 2007)*, Roma, Accademia nazionale dei Lincei – Scienze e Lettere, 2010, pp. 349-391; S. Rogari, *L'Istituto di Studi Superiori pratici e di perfezionamento e la Scuola di Scienze sociali (1859-1924)*, in Id., *Cultura e istruzione superiore a Firenze. Dall'Unità alla grande guerra*, Firenze, Centro Editoriale Toscano, 1991, pp. 27-99; S. Soldani, *Dall'assenza all'eccellenza. Gli studenti di filosofia e filologia (1859-1881)*, in A. Dei, a cura di, *L'Istituto di Studi Superiori e la cultura umanistica a Firenze*, Pisa, Pacini, 2016, I, pp. 15-109 (con dati e informazioni, alle pp. 56-65, sui primi sbocchi professionali nell'insegnamento utilmente comparabili a quelli pisani).

¹⁸ Cfr. Moretti, *Toscana, Italia, Europa*, cit., p. 31.

2. La Scuola Normale Superiore e le scuole di magistero¹⁹

La struttura di formazione degli insegnanti del primo periodo unitario, policentrica e separata dalle università, era dunque destinata a essere superata dalla creazione, a metà anni Settanta, delle scuole di magistero nelle Facoltà di Lettere e Scienze, scuole che, nel secondo biennio del corso di studi, erano seguite da chi voleva ottenere l'abilitazione all'insegnamento.²⁰

In seguito a questo significativo mutamento, come si è detto in precedenza, si affermava l'eccezionalità della Normale, che veniva così a trovarsi in una posizione del tutto originale nel panorama dell'istruzione italiana e, anche, europea. Scuola e collegio, con funzioni didattiche e con un preciso compito istituzionale: quello di formare docenti per la scuola secondaria, compito in base al quale di fatto gestiva le scuole di magistero dell'Università di Pisa.

Il rapporto della Normale con le scuole di magistero è fondamentale, perché tocca il cuore della vocazione e delle contraddizioni di fondo che segnarono l'istituzione pisana nell'Italia unitaria: la sua progressiva evoluzione verso una sempre più spiccata vocazione scientifica deve molto anche a tale rapporto.

Questo rapporto si può suddividere in tre fasi: il periodo iniziale, fino agli anni Ottanta dell'Ottocento, in cui la Normale, con difficoltà, cercò di adattarsi alla nuova realtà delle scuole di magistero; il periodo intermedio, a fine secolo, caratterizzato dallo scontro della Normale con l'Università di Pisa relativamente alla gestione delle scuole di formazione degli insegnanti, e, infine, il periodo finale, tra il 1908 e il 1920, che vide un'importante chiarificazione dei fini della Normale e che si concluse con la soppressione delle scuole di magistero, atto che ebbe, almeno inizialmente, un impatto molto negativo sulla Normale.

Nel primo periodo, dunque, subito dopo la creazione delle scuole di magistero, sorse la questione di come raccordare la nuova modalità di formazione degli insegnanti con la struttura e il funzionamento della Scuola

¹⁹ Qui viene precisata e arricchita una prima ricostruzione del rapporto tra Scuola Normale e scuole di magistero fornita in P. Carlucci, *Un'altra Università. La Scuola Normale Superiore dal crollo del fascismo al Sessantotto*, Pisa, Edizioni della Normale, 2012, pp. 27-48, *passim*.

²⁰ Le scuole di magistero furono create dal ministro dell'Istruzione Ruggiero Bonghi con due regolamenti per le Facoltà di Scienze e di Lettere, con cui, oltre al riordino dei corsi di laurea, dette scuole venivano istituite, presso le sole Facoltà che rispondevano a determinati requisiti: r.d. 11 ottobre 1875, n. 2742 (in «Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia», 2 novembre 1875, n. 255), e r.d. 11 ottobre 1875, n. 2743 (ivi, 3 novembre 1875, n. 256). Esse rappresentano un campo di studi ancora aperto. Importanti riferimenti nei testi citati alla nota 17, a cui si aggiunge A. Santoni Rugiu, S. Santamaita, *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2011, specie pp. 60-63.

Normale. Il ministro Bonghi, infatti, dopo l'emanazione dei regolamenti universitari del 1875, promosse conseguentemente un nuovo regolamento dell'Istituto pisano. In base a esso, le due sezioni di Lettere e filosofia e di Scienze matematiche, fisiche e naturali stabilite dal regolamento Matteucci del 17 agosto 1862, n. 771,²¹ furono divise in varie sottosezioni (letteratura italiana, letteratura latina e greca, storia e geografia, filosofia, pedagogia la prima; matematica, fisica, chimica, scienze naturali la seconda), corrispondenti a quelle delle scuole di magistero. Tale organizzazione si riflesse anche sul Consiglio direttivo della Scuola: al Consiglio generale, a cui venivano demandate tutte le decisioni amministrative e didattiche, si affiancarono due Consigli direttivi speciali per ciascuna sezione, tanto che nelle norme relative si parlava, al plurale di 'Consigli direttivi'.²²

Si trattava di una sistemazione destinata a essere spesso modificata negli anni successivi. Già nel 1877, il successore di Bonghi, Michele Coppino, promosse un altro regolamento dell'istituto pisano, in cui nuovamente si interveniva sul raccordo tra la Normale e le scuole di magistero: si disponeva tra l'altro una modifica per la Sezione letteraria, che veniva suddivisa nelle sezioni filologica, storica e filosofica, mentre la Sezione scientifica rimaneva inalterata.²³

Al di là delle modifiche ravvicinate, che certo non dovevano facilitarne l'andamento, le preoccupazioni all'interno della Normale erano più sostanziali e riguardavano la funzione e il fine ultimo della Scuola. Esse furono

²¹ Com'è stato detto in precedenza, il regolamento Matteucci fu l'atto fondativo della Normale unitaria; si può leggere in *Il Palazzo dei Cavalieri*, cit., pp. 154-160.

²² Il nuovo regolamento della Normale venne emanato con r.d. 26 ottobre 1875, n. 2748 (in «Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia», 8 novembre 1875, n. 260). Agli artt. 25-28 si stabiliva tra l'altro che i Consigli direttivi erano presieduti dal direttore della Scuola e composti dai «presidenti delle sottosezioni rispettive e dal professore interno della sezione stessa». Si precisava poi che «i professori delle sottosezioni sono quelli stessi che sono designati a comporre le sezioni corrispondenti delle scuole di magistero istituite coi regolamenti delle Facoltà universitarie di lettere e di scienze. I presidenti delle sottosezioni sono nominati ogni anno dalla Facoltà rispettiva». Come si può constatare scorrendo i verbali, a partire dal 1875 si alternarono le convocazioni dei Consigli direttivi 'speciali' – di cui, anche per le lacune documentarie, è difficile verificare nella pratica l'effettivo funzionamento – con quelle del Consiglio direttivo generale. Per la composizione dei Consigli direttivi nel corso degli anni, cfr. «Annuario della Regia Università di Pisa». Sulla progressiva definizione degli organi preposti alla dirigenza della Scuola Normale, M. Moretti, *Ai vertici della Normale. Direttori e vicedirettori*, in «Annali di storia delle università italiane», 15 (2011), pp. 175-86; soprattutto per il periodo successivo alla seconda guerra mondiale, cfr. Carlucci, *Un'altra Università*, cit., *passim*.

²³ Il regolamento Coppino venne emanato con r.d. 23 giugno 1877, n. 4002 (in «Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia», 12 settembre 1877, n. 213). Tale provvedimento fu importante anche perché definì ulteriormente la dirigenza della Normale, creando la fondamentale figura del vicedirettore.

chiaramente espresse dal suo direttore Enrico Betti, colui che, anche con la creazione degli «Annali» di Lettere e Scienza, aveva posto sempre più in rilievo la vocazione scientifica della Normale.²⁴ In una seduta del Consiglio direttivo, Betti aveva infatti sottolineato «che intende conservare la Scuola Normale tale quale e senza togliere che la Università abbia la sua Scuola di Magistero. I normalisti seguiranno ad avere il loro diploma di abilitazione, la Normale conserverà le sue tradizioni, mentre gli scolari della Scuola di Magistero avranno il semplice certificato che gli [*sic*] abilita all'insegnamento».²⁵ Betti, da segretario generale della Pubblica Istruzione del ministro Bonghi nel biennio 1874-1876, era sostanzialmente riuscito in quest'intento, facendo introdurre, nel regolamento del 1875, una distinzione dei diplomi di abilitazione dei normalisti e degli allievi delle scuole di magistero, distinzione che rimase immutata nel 1877.²⁶

Tuttavia Betti non poté evitare i problemi derivanti da quest'organizzazione complessivamente farraginoso e poco chiara.

Si trattava di una situazione che impose continue messe a punto negli anni successivi. Ma non solo: nello sforzo di distinguersi dalle scuole di magistero, la Normale rese sempre più esplicita la sua vocazione scientifica, inizialmente già affermata dallo stesso Betti, la sua 'diversità' rispetto a quei contestati e confusi corsi di preparazione per gli insegnanti.

Il banco di prova principale in questo senso furono le conferenze di magistero, le lezioni tenute dai professori delle Facoltà che gli allievi, sia i normalisti veri e propri che quelli semplicemente iscritti alle scuole di magistero, dovevano frequentare per poter conseguire l'abilitazione all'inse-

²⁴ Su Betti, che «quasi senza accorgersene» arrivò a porre in primo piano la formazione scientifica dei normalisti piuttosto che quella didattica, Berengo, *La rifondazione* cit., p. 39. Betti era succeduto a Villari e rese le sorti della Scuola fino alla sua morte, nel 1892, con l'eccezione del biennio 1874-1876, a cui si accennerà in seguito. Matematico di fama internazionale, insegnò a Pisa dal 1857 come professore di algebra superiore e, poi, a partire dal 1864, succedette al suo maestro Ottaviano Mossotti sulla cattedra di fisica matematica. Per un primo inquadramento della sua figura, cfr. la voce di N. Virgopia in *Dizionario biografico degli italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, 9, 1967.

²⁵ Archivio storico della Scuola Normale Superiore, Verbali del Consiglio direttivo, 23 novembre 1876; inoltre, cfr. 16 novembre 1876.

²⁶ L'art. 10 del regolamento Bonghi del 1875 stabiliva che «i giovani degli anni normalistici seguono le norme tracciate dai regolamenti per la facoltà di lettere e per quella di filosofia e per quella di scienze, in quelle parti che riguardano le scuole di magistero, *in quanto le norme stesse si accordano con quelle stabilite dal presente regolamento*». Inoltre, all'art. 11 si sottolineava che gli alunni normalisti avrebbero ricevuto «un diploma di abilitazione all'insegnamento *speciale* nelle scuole secondarie classiche o normali, firmato dal rettore della regia università e dal direttore della scuola». Come si è detto, tali disposizioni vennero riprese integralmente dal regolamento Coppino del 1877.

gnamento. In Normale tali conferenze «presupponevano un serio e profondo studio di preparazione» e «non avevano per base effettiva, come accade in tutte le scuole di magistero, la stessa cultura liceale rinterzata dalla lettura di qualche manuale scolastico». ²⁷ L'intento polemico del saggio di Gentile del 1908 è già stato ricordato. ²⁸ Tuttavia, che le conferenze normalistiche dovessero essere di alto livello ce lo conferma un altro importante normalista, Gioacchino Volpe, il quale, con Gentile, aveva condiviso almeno in parte gli anni di studio alla Scuola pisana. ²⁹

Nel 1904 Volpe sostituì il proprio maestro, Amedeo Crivellucci, temporaneamente comandato a Roma per completare delle ricerche, sulla cattedra pisana. Risale a questo periodo una preziosa testimonianza di Volpe, contenuta in una sua lettera ad Alberto del Vecchio, all'epoca direttore dell'«Archivio storico italiano»: una testimonianza quindi privata e per questo scevra dello spirito con tutta probabilità provocatorio di Gentile. A proposito delle conferenze di magistero da lui tenute in sostituzione di Crivellucci alla Scuola Normale, Volpe dunque scriveva:

[...] il Villari rimase poco edificato, quel giorno alla conferenza? Proprio la peggiore delle tre, quella a cui intervenne! Ma anch'io rimasi poco contento. E dire che qui alle conferenze, che in sostituzione del Crivellucci tengo alla Normale superiore, parlo a volte un'ora intera con una chiarezza ed una padronanza di me, cui anch'io mi compiaccio!³⁰

Si ritornerà, in chiusura di questo saggio, sull'affermazione di Volpe, per sottolineare un significato più generale che essa assume alla luce del destino dei normalisti all'interno della scuola italiana. Prima, però, conviene riflettere sul secondo periodo del rapporto della Normale con le scuole di magistero, quello tra fine Ottocento e inizi Novecento, caratterizzato dallo scontro con l'Università di Pisa.

Il successore di Enrico Betti fu Alessandro D'Ancona, direttore della Scuola dal 1892 al 1900.³¹ Profondo conoscitore della struttura della Nor-

²⁷ Così, ricordando la sua personale esperienza di frequentatore di tali conferenze, Gentile, *La Scuola*, cit., p. 94.

²⁸ Si veda il primo paragrafo di questo saggio. Gentile intendeva contrapporre il modello normalistico alle scuole di magistero, di cui invocava l'abolizione.

²⁹ Gentile era stato allievo della Normale nel periodo 1893-1897 e Volpe negli anni 1895-1899.

³⁰ Archivio storico italiano, Carteggio, fasc. Volpe Gioacchino, [1904]. Volpe aveva studiato con Villari, oltre che con Del Vecchio, durante il perfezionamento all'Istituto di studi superiori a Firenze.

³¹ Nato nel 1835, D'Ancona era titolare della cattedra di letteratura italiana a Pisa dal

male e del suo andamento – tra l'altro, aveva a lungo fatto parte dei suoi Consigli direttivi³² – nell'arco del suo mandato D'Ancona non dovette affrontare modifiche strutturali della Scuola, eccezion fatta per una spinosa questione legata proprio alle scuole di magistero, che vide la Normale contrapposta all'Università di Pisa: una vicenda significativa della costante partita tra la Normale e l'accademia cittadina per difendere o estendere i propri spazi di potere, ma che, in questo caso, assunse una valenza più generale legata appunto alla questione del controllo della formazione degli insegnanti.³³

Il Ministero dell'Istruzione voleva, sulla base del regolamento 29 novembre 1891,³⁴ che le scuole di magistero fossero maggiormente integrate con la Normale, introducendo una quarta classe di alunni. Nella Scuola pisana, infatti, esistevano già tre categorie di allievi: convittori a posto gratuito, convittori a pagamento, aggregati (con o senza sussidio). Si trattava di un limite al modello collegiale 'puro', che però permise, ad esempio, l'apertura della Normale alle donne, come si vedrà tra breve. Tutte le categorie di allievi dovevano superare l'esame di ammissione previsto per la Scuola pisana; gli alunni di magistero, invece, avrebbero fatto parte della Normale per semplice iscrizione.

Il dibattito all'interno della Scuola fu assai vivace e segnò un confronto, a tratti assai teso, con l'Università.³⁵ Alla fine, sulla base di una proposta

1860. Sul magistero di D'Ancona all'Università cfr. P. Floriani, *Italianisti a Pisa: da Alessandro D'Ancona a Luigi Russo (1861-1961)*, in «Annali di storia delle università italiane», 14 (2010), pp. 141-150, pp.142-144; sul suo insegnamento normalistico, L.M. Gonelli, *Dalla «Scuola Storica» alla «Nuova Filologia»*, ivi, 15 (2011), pp. 53-64. A questi testi rimando per ulteriori indicazioni relative all'ampia bibliografia su D'Ancona.

³² D'Ancona partecipò sempre intensamente ai dibattiti interni alla Normale. Solo ad esempio, si veda il suo intervento nella discussione del Consiglio direttivo relativo alla temporanea sostituzione di Betti che, mentre era segretario della Pubblica Istruzione dal 1874 al 1876, fu rimpiazzato da Ulisse Dini. In quell'occasione, D'Ancona appoggiò le decisioni della direzione della Normale contro le critiche rivolte dai rappresentanti dell'Università di Pisa, di cui pure all'epoca faceva parte integrante: Archivio storico della Scuola Normale Superiore, Verbali del Consiglio direttivo, 20 novembre 1874.

³³ La questione del rapporto tra la Normale e l'Università cittadina è centrale per comprendere le vicende e l'evolversi della Scuola pisana. Su questo punto, oltre alle considerazioni esposte nel primo paragrafo, cfr. Carlucci, *Un'altra Università*, cit., *passim*.

³⁴ Il regolamento del 29 novembre 1891 venne emanato da Villari, ministro dell'Istruzione dal 1891 al 1892 nel primo governo Di Rudinì, nel tentativo di accentuare il carattere didattico delle scuole di magistero che, in generale, lo storico napoletano riteneva uno strumento poco efficace per la preparazione degli insegnanti: M. Moretti, *Villari ministro della Pubblica Istruzione. Un profilo introduttivo*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 6 (1999), pp. 219-246, pp. 240-241.

³⁵ Per questo confronto, che non si spense neanche con la modifica regolamentare di cui

avanzata da Ulisse Dini, prevalse l'ipotesi che gli alunni di magistero venissero ammessi dal Consiglio direttivo sentito il parere delle rispettive Facoltà di provenienza e si insistette ancora una volta sulla differenza tra il diploma concesso agli allievi della scuola di magistero e a quelli della Normale, disposizioni poi sancite dalla modifica regolamentare del 9 maggio 1895.³⁶

Accettata l'introduzione di un'ulteriore categoria di allievi, «benché non [la] ritenesse opportuna», D'Ancona rigettò però decisamente ogni proposta tesa a modificare ulteriormente la composizione del Consiglio direttivo o a sottrarre alla Normale il controllo sull'ammissione degli studenti della scuola di magistero demandandolo interamente alle Facoltà, come volevano queste ultime e lo stesso Ministero.³⁷

In generale, da tale episodio emerge chiaramente la linea costante seguita dalla Normale rispetto alle scuole di magistero: si faceva di tutto per distinguere i propri alunni da quelli delle scuole, ma, d'altro canto, non si voleva perdere il controllo sulla loro gestione anche perché esse garantivano un flusso di finanziamenti importante per la Normale, soprattutto grazie ai fondi per le conferenze di magistero di cui si è detto in precedenza.

Nel 1900 D'Ancona abbandonò la direzione della Normale e gli succedette l'allievo di Betti, Ulisse Dini, un altro grande matematico destinato a segnare le sorti della Scuola pisana.³⁸ L'epoca diniana, al contrario degli anni della direzione D'Ancona, fu segnata da voci assai critiche, che testimoniavano anche un più generale 'ridimensionamento' del peso dell'Università pisana sullo scenario nazionale.³⁹ Al di là delle prese di posizione polemiche, dalle cronache della Scuola emergono indubbiamente segnali di

alla nota successiva, Archivio storico della Scuola Normale Superiore, Verbali del Consiglio direttivo, dal 22 giugno 1895 al 4 maggio 1896.

³⁶ La creazione di una quarta classe di alunni della Scuola Normale venne stabilita con il r.d. 9 maggio 1895, n. 347.

³⁷ Archivio storico della Scuola Normale Superiore, Verbali del Consiglio direttivo, 4 maggio 1894.

³⁸ Al pari di Betti, Dini fu anche una figura politica significativa, a livello pisano e nazionale; deputato a partire dal 1882 e poi, dal 1892, senatore, ebbe un ruolo di rilievo nella politica dell'istruzione, come si accennerà fra breve. Per un primo inquadramento della figura di Dini, cfr. la voce di M. Menghini in *Dizionario biografico degli italiani*, cit., 1991.

³⁹ R. Pertici, *Preistoria di Adolfo Omodeo*, in Id., *Storici italiani del Novecento*, Pisa-Roma, Istituti editoriali e poligrafici internazionali, 2000 (numero monografico di «Storiografia», 3, 1999, 3), pp. 57-104, specie pp. 64-73 per un'assai acuta ricostruzione dell'ambiente normalistico del primo decennio del Novecento. Com'è noto, le critiche alla Normale vennero mosse in particolare da Adolfo Omodeo, per breve tempo allievo della Scuola Normale, e da Ernesto Codignola, che invece fu solo allievo della scuola di magistero.

inquietudine. In particolare, era il fine originario della Normale, la preparazione degli alunni all'insegnamento, a essere messo seriamente in discussione: se nel 1904 il problema concerneva i molti alunni che, dopo la laurea, non si presentavano a sostenere l'esame di abilitazione,⁴⁰ nel 1911 uno studente, dopo aver frequentato i primi due anni di matematica come convittore a posto gratuito, aveva preferito optare per gli studi di ingegneria, venendo meno al suo «obbligo morale di continuare gli studi per la carriera dell'insegnamento».⁴¹ Erano, questi, problemi che stavano molto a cuore a Dini.

Tra il 1910 e il 1914, proprio Dini, in qualità di presidente della Commissione reale per il riordinamento dell'istruzione superiore, avrebbe avuto occasione di confrontarsi a lungo proprio sul «rapporto fra esperienza universitaria e formazione 'professionale'».⁴² La Commissione reale presieduta da Dini fu una delle tappe conclusive del grande dibattito sull'istruzione che aveva avuto largo spazio per quasi un decennio e aveva visto interventi di notevole rilevanza, a partire da quelli di Gaetano Salvemini, in particolare riguardo allo *status* e alla preparazione degli insegnanti medi.⁴³

La Normale, considerata la sua storia e la sua vocazione istituzionale, non poteva non risentire di questo clima di fermento. Segni di inquietudine si registravano peraltro anche per quel che riguardava la vocazione scientifica dei suoi allievi: qui la rivalità di lunga data con l'Istituto di studi superiore di Firenze si faceva sentire con forza.⁴⁴

Tuttavia, la memoria di un ambiente chiuso e provinciale, costretto in

⁴⁰ Archivio storico della Scuola Normale Superiore, Verbali del Consiglio direttivo, 1° febbraio 1904. In quella sede, per cercare di contrastare il fenomeno, si decideva di non pubblicare più sugli «Annali» le tesi di laurea degli alunni che non avevano sostenuto anche l'esame di abilitazione.

⁴¹ Ivi, 18 novembre 1911: sono parole del direttore Ulisse Dini.

⁴² Alla fine, Dini avrebbe condiviso, pur «con riserve e cautele più marcate», l'orientamento dell'autore della relazione finale della Commissione, il classicista Luigi Ceci, favorevole all'affermazione del «primato della funzione scientifica dell'università» e, di converso, alla necessità dell'introduzione dell'esame di Stato per regolamentare l'accesso alle professioni: M. Moretti, *La questione universitaria a cinquant'anni dall'unificazione. La Commissione reale per il riordinamento degli studi superiori e la relazione Ceci*, in I. Porciani, a cura di, *L'Università tra Otto e Novecento: i modelli europei e il caso italiano*, Napoli, Jovene, 1994, pp. 207-309, p. 295. Si vedrà tra breve quali conseguenze avrebbe avuto sulla Normale l'effettiva introduzione dell'esame di Stato per l'accesso all'insegnamento.

⁴³ Per una prima ricostruzione di questo dibattito, si veda almeno il classico M. Raicich, *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Pisa, Nistri Lischi, 1981, pp. 326-348.

⁴⁴ Ad esempio optò per l'Istituto fiorentino il futuro storico Bernardino Barbadoro, inizialmente ammesso alla Normale: Archivio storico della Scuola Normale Superiore, Verbali del Consiglio direttivo, 23 dicembre 1908. Ma vi furono altri significativi casi del genere.

rigide regole, deve essere in parte ridimensionata: la Normale diniana merita sicuramente una valutazione meno unilaterale.⁴⁵ Sotto il profilo istituzionale, va tenuto conto che la direzione Dini fu caratterizzata da un nuovo e importante regolamento della Scuola, emanato con il decreto del 12 ottobre 1908, n. 649, che rappresentò un punto di svolta per la storia della Normale, oltre che un ulteriore chiarimento del suo complesso rapporto con le scuole di magistero. Fu con quell'occasione che venne riconosciuto quanto si era andato affermando nella pratica, e cioè che la Scuola mirava a raggiungere un doppio fine: alla preparazione dei futuri insegnanti medi si aggiungeva così lo scopo «di promuovere, con studi di perfezionamento, l'alta coltura scientifica e letteraria».⁴⁶ Si trattava di un'innovazione sollecitata dallo stesso ministro dell'Istruzione Luigi Rava che, il 18 dicembre 1907, aveva scritto alla direzione della Normale riferendo come il Consiglio di Stato, pur avendo espresso parere favorevole sul nuovo regolamento, aveva sottolineato che

[f]orse a meglio precisare l'alto fine della Scuola, che mentre si propone di addestrare i giovani all'insegnamento secondario, li educa per spingerli anche a maggiori investigazioni così nel campo degli studi scientifici, come in quello della cultura filologica, converrebbe modificare la redazione dell'art. primo, che, così com'è stato formulato, non esprime esattamente il nobile compito che il benemerito istituto si propone.⁴⁷

Di conseguenza, all'art. 2 del regolamento del 1908, si affermava che «[n]ella scuola vi sono due categorie di alunni. La prima categoria è quella degli alunni che tendono a raggiungere ambedue i fini che si propone la scuola. La seconda categoria è quella degli alunni che tendono a raggiungere soltanto il primo fine»: e con quest'ultima espressione si indicavano evidentemente gli allievi della scuola di magistero, a cui venivano specificatamente dedicati tre articoli del regolamento (artt. 25-28), che prevedevano la loro ammissione per semplice iscrizione e riaffermavano come al solito la 'diversità' del loro diploma rispetto agli allievi della prima categoria (che, a loro volta, continuavano a essere divisi in convittori e aggregati).⁴⁸

⁴⁵ Già Gentile aveva parlato in termini assai positivi della direzione di Dini: G. Gentile, *Ulisse Dini* (1918), in Id., *La nuova scuola media*, a cura di H.A. Cavallera, Firenze, Le Lettere, 1988², pp. 329-331.

⁴⁶ Il regolamento venne emanato con r.d. 12 ottobre 1908, n. 649 (in «Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia», 3 dicembre 1908, n. 283).

⁴⁷ Archivio storico della Scuola Normale Superiore, b. 13, Corrispondenza 1902-1909.

⁴⁸ Per quanto riguardava gli allievi della cosiddetta prima categoria, fu introdotta anche la possibilità di «un quinto anno di studi di perfezionamento, e di studi pratici e di tirocinio

Il regolamento del 1908, poi, semplificava finalmente la confusa disciplina relativa al Consiglio direttivo, in quanto eliminava i due Consigli ‘speciali’ introdotti nel 1875 e stabiliva il ritorno a un unico organismo – composto dal rettore dell’Università, dal rettore della Scuola, dai suoi due professori interni oltre che da un professore per ciascuna delle sezioni in cui era divisa la scuola di magistero – e che veniva eletto ogni anno dalle rispettive Facoltà.⁴⁹

Su questo sfondo di continuo riassetto regolamentare che contribuisce però a chiarire progressivamente i fini della Scuola pisana, vale la pena di inserire alcune considerazioni sui percorsi di carriera di studenti normalisti e su come la doppia vocazione della Normale – insegnamento scolastico e ricerca scientifica – si riflettesse sulla loro vita personale e professionale. D’Ancona, in un prezioso elenco degli alunni normalisti dalla rifondazione granducale in poi, scriveva:

Ci piace far notare che gli alunni di qui usciti fino al decorso anno accademico [1894-1895] sono in tutto 339: dei quali un mezzo centinaio entrò nell’insegnamento universitario, e un altro mezzo centinaio sono Provveditori degli studj, Presidi di Ginnasio e Licei, addetti all’amministrazione centrale ed alle Biblioteche. I rimanenti, salvo pochi, dei quali nessuna ricerca fatta ci diede notizia, hanno uffici nell’insegnamento ginnasiale, tecnico e liceale.⁵⁰

Conviene ulteriormente disaggregare i dati forniti da D’Ancona per comprendere appieno le sue considerazioni. Dei 339 allievi menzionati da D’Ancona, 57, come si è detto nel primo paragrafo, frequentarono la Scuola granducale. Quindi gli allievi della Normale unitaria fino al 1894-1895 furono 282, così suddivisi: 179 iscritti alla Classe di Lettere e 103 a quella di Scienze. Fra questi ultimi, si annoverano ben 21 docenti universitari (tra cui Vito Volterra e Federico Enriques): una percentuale, dunque, più che significativa di quel mezzo centinaio di docenti universitari usciti dalla Normale e menzionati da D’Ancona, considerato che il numero degli scienziati normalisti fu a lungo molto minore di quello dei letterati.⁵¹

nelle scuole medie della città» (art. 7): andrebbe verificata puntualmente l’effettiva attuazione di questa disposizione, chiaramente anticipatrice del perfezionamento poi introdotto nel 1927 e sul quale cfr. Carlucci, *Un’altra Università*, cit., pp. 50-51.

⁴⁹ Artt. 29 e 2: va sottolineato che in quest’ultimo articolo compariva per la prima volta la dizione ‘Classi’ di Lettere e Filosofia e di Scienze matematiche, fisiche e naturali – ancora attualmente in uso – al posto della precedente ‘Sezioni’, definizione che veniva ora utilizzata per le ‘sottosezioni’ di magistero.

⁵⁰ *Elenco degli alunni usciti dalla R. Scuola Normale Superiore di Pisa fino all’anno 1896*, Pisa, Tip. Lischi, 1896.

⁵¹ Gli allievi di Lettere furono significativamente superiori a quelli di Scienze fino al se-

Un primo discrimine, di natura prettamente disciplinare, va dunque fatto: i futuri docenti universitari normalisti, se scienziati, per lo più entravano direttamente nella carriera accademica come assistenti, senza gli anni di insegnamento scolastico comuni invece ai laureati ‘umanisti’. Basti pensare, per quanto riguarda gli scienziati, al già menzionato Vito Volterra e allo stesso Ulisse Dini, per il periodo precedente all’istituzione delle scuole di magistero, o a Federigo Enriques e Mauro Picone, per quello successivo.⁵²

Nel caso, invece, dei futuri docenti universitari nelle discipline umanistiche, il discorso è del tutto diverso. Solo ad esempio, nel 1874 finirono il corso normalistico due giovani, destinati a diventare storici di rilievo e docenti all’Università di Pisa e di Roma, Amedeo Crivellucci e Giovanni Monticolo. Ebbene, entrambi insegnarono vari anni e in varie città negli istituti secondari. Crivellucci, per complessivi otto anni, passando da Siena a Sassari, da Palermo e Roma, prima di approdare alla cattedra universitaria proprio a Pisa, nel 1885.⁵³ Ben più a lungo fu docente negli istituti secondari il Monticolo, esattamente dal 1874 al 1892 insegnando prima latino e greco e poi storia e geografia nei licei di Napoli (Umberto I), Arezzo, Potenza, Pistoia, Firenze (Galilei), Roma (Visconti).⁵⁴

Per non parlare di un pedagogista importante, Saverio De Dominicis, uscito dalla Scuola Normale nel 1867, che, anche per contrasti con il Ministero dell’Istruzione, insegnò per vari anni negli istituti secondari – da Venezia a Bari – e solo nel 1881 approdò alla cattedra di pedagogia dell’Università di Pavia.⁵⁵

Nemmeno per il più grande storico uscito dalla scuola pisana di Crivel-

condo dopoguerra: solo allora si ebbe una sostanziale parificazione e poi un vero e proprio ‘sorpasso’: per i dati al riguardo, Al Kalak, Mondini, *Per un’Anagrafe*, cit., p. 228.

⁵² Per le biografie sintetiche di Dini, Enriques, e Picone cfr. le rispettive voci in *Dizionario biografico degli italiani*. Su Volterra, invece, esistono alcuni importanti lavori biografici: A. Guerraggio, G. Paoloni, *Vito Volterra*, Roma, Muzzio, 2008, in particolare pp. 15-44 per gli anni pisani; J.R. Goodstein, *The Volterra Chronicles. The Life and Times of an Extraordinary Mathematician 1860-1940*, Providence, RI, American Mathematical Society, 2007, specie pp. 48-60 (trad. it. Bologna, Zanichelli, 2009). Sui matematici normalisti e per più approfonditi riferimenti bibliografici, cfr. L. Pepe, *Matematica e matematici nella Scuola Normale di Pisa 1862-1918*, in «Annali di storia delle università italiane», 15 (2011), pp. 67-79.

⁵³ Per un ricco profilo di Crivellucci, cfr. la voce di M. Tangheroni in *Dizionario biografico degli italiani*, cit., 31, 1985. In generale, per l’importanza del suo insegnamento e della sua opera, almeno E. Artifoni, *Salvemini e il Medioevo. Storici italiani tra Otto e Novecento*, Napoli, Liguori, 1990.

⁵⁴ Esistono varie commemorazioni di Monticolo, morto nel 1909; una delle più interessanti è quella di C. Manfroni, *Giovanni Battista Monticolo*, in «Atti del Reale Istituto veneto di scienze, lettere ed arti», 69 (1909-1910), 1, pp. 30-36.

⁵⁵ Per un profilo biografico di De Dominicis, cfr. la voce di F. Cambi in *Dizionario biografico degli italiani*, cit., 33, 1987.

lucci, Gioacchino Volpe, l'ingresso nell'insegnamento accademico fu immediato e implicò, dopo il perfezionamento a Firenze e in Germania, alcuni anni di insegnamento nelle scuole secondarie, prima a Città Sant'Arcangelo in Abruzzo e poi nella Scuola normale Fibonacci di Pisa, dal 1900 al 1903. Nel 1904 Volpe sostituì temporaneamente Crivellucci sulla cattedra pisana, e a quel periodo risale la sua testimonianza sulle conferenze di magistero che teneva in Normale, riportata nelle pagine precedenti, e sulla levatura delle stesse.

È difficile, forse impossibile, verificare l'impatto di studiosi di questo calibro impegnati negli anni giovanili, quelli che per molti furono tra i più fecondi, nella scuola secondaria italiana. Ma anche per quanto riguarda gli altri, gli studiosi per così dire 'minori', il dialogo tra insegnamento e ricerca emerge comunque chiaramente, anche nella produzione di una ricca manualistica. Una manualistica che certo non ebbe l'influenza dei volumi di cui furono autori, tra gli altri, i direttori della Normale Betti e D'Ancona,⁵⁶ ma che rappresenta tuttavia una produzione in ogni caso rilevante.

Per questa produzione 'minore', con una scelta arbitraria che, oltre alle ovvie ragioni di spazio, deriva dal fatto che si vuole mettere in evidenza un solo dato di rilievo, si farà riferimento a due casi che riguardano altrettante allieve della Scuola pisana, e ciò per sottolineare l'importanza della presenza delle donne nella Normale postunitaria.

Ammesse a partire dal 1889 come allieve aggregate della Scuola – quindi non facenti parte del collegio, ma per quanto riguarda percorso e obblighi di studio in tutto pari agli uomini normalisti – le donne giocarono un ruolo significativo e ancora da approfondire all'interno della Scuola, riuscendo, nel caso di alcune scienziate, a percorrere anche la carriera accademica.⁵⁷ Tra le normaliste che poi, da insegnanti nelle scuole secondarie,

⁵⁶ Betti, insieme a un altro dei matematici di punta dell'epoca, Francesco Brioschi, tradusse e commentò *Gli elementi d'Euclide, con note, aggiunte ed esercizi ad uso de' ginnasi e de' licei*, Firenze, Le Monnier, 1867: di questo testo vi furono riedizioni fino al 1900: C. Ceccuti, *Le Monnier dal Risorgimento alla Repubblica (1837-1987)*, introduzione di G. Spadolini, Firenze, Le Monnier, 1987, pp. 112-113. Per la ricostruzione delle vicende del fortunatissimo manuale di letteratura italiana D'Ancona-Bacci, la cui pubblicazione iniziò nel 1892, cfr. M. Raicich, *L'officina del manuale* (1989), in Id., *Di grammatica in retorica. Lingua scuola editoria nella Terza Italia*, Roma, Archivio Guido IZZI, 1996, pp. 243-277.

⁵⁷ M.P. Paoli, *Percorsi di genere alla Scuola Normale: le allieve (1889-1929/1952-1955)*, in «Annali di storia delle università italiane», 15 (2011), pp. 273-287; più in generale, sulle donne iscritte all'Università di Pisa, A. Galoppini, *Le studentesse dell'Università di Pisa (1875-1940)*, Pisa, Ets, 2011. Per ulteriori approfondimenti sulle donne normaliste, Carlucci, *Un'altra Università*, cit. pp. 38-41, dove si fa tra l'altro riferimento alla figura delle due normaliste, la fisica Rita Brunetti e la matematica Maria Pastori, che riuscirono a ottenere una cattedra universitaria.

produssero anche significative opere manualistiche un caso di rilievo è quello di Luigia Lanzani, la quale, insieme alla sorella, la nota antichista Carolina, pubblicò nel corso della sua vita numerosi e fortunati volumi di storia, latino e italiano. Ma vale la pena di menzionare anche Evelina Rinaldi, storica, allieva di Amedeo Crivellucci, prolifica autrice di varie opere che spaziavano dalla storia moderna a quella risorgimentale, coautrice di un'antologia di letture per le scuole secondarie inferiori, che fu ristampata a lungo nel primo ventennio del Novecento.⁵⁸

Quanto, su questi intrecci tra insegnamento scolastico e vocazione scientifica – qui velocemente tratteggiati, ma che meriterebbero ulteriori approfondimenti – incise la soppressione delle scuole di magistero è difficile dire, ma certo la decisione del ministro Croce nel 1920 aggravò ulteriormente le difficoltà in cui già si dibatteva la Normale all'indomani della prima guerra mondiale.⁵⁹ La soppressione delle scuole, infatti, comportava la perdita per la Normale delle conferenze di magistero, che garantivano un flusso di finanziamenti importante, necessario al pagamento dei professori delle Facoltà incaricati di tenere le conferenze; inoltre, nel regolamento del 1908, all'art. 39, era stata introdotta una clausola per cui

il Consiglio direttivo della Scuola potrà proporre al Ministero, per mezzo del direttore, altri insegnanti delle due Facoltà da retribuirsi come i precedenti, ma da nominarsi soltanto per un anno, coll'incarico di conferenze speciali e di assistenza agli alunni della prima categoria [cioè i normalisti] per i loro studi ed esercitazioni d'ordine superiore letterario e scientifico.

La chiusura delle Scuole di magistero comportò, oltre alla perdita economica, anche un significativo impoverimento nell'offerta didattica normalistica. Si comprendono perciò le preoccupazioni di Luigi Bianchi, il grande matematico successore di Dini nel 1918, che, nel novembre del 1920, su in-

⁵⁸ Per notizie sulla vita e le opere di Lanzani e Rinaldi esiste, tra l'altro, una preziosa documentazione in Archivio storico della Scuola Normale di Pisa, Anagrafica, *ad nomen*: si tratta di una raccolta di testimonianze sul destino dei normalisti avviata da Gentile e continuata poi fino agli anni Cinquanta del Novecento. Sulle storiche nell'Italia unita cfr. vari lavori di M.P. Casalena, in particolare *Scritti storici di donne italiane. Bibliografia 1800-1945*, Firenze, Olschki, 2003, p. 299 per la Lanzani; p. 336 per la Rinaldi. Inoltre, Ead., *Le italiane e la storia. Un percorso di genere nella cultura contemporanea*, Milano, Bruno Mondadori, 2016.

⁵⁹ Sull'abolizione delle scuole di magistero un accenno in Santoni Rugiu, Santamaita, *Il professore nella scuola italiana*, cit., pp. 82-83. In generale, su Croce ministro della Pubblica Istruzione, G. Tognon, *Benedetto Croce alla Minerva. La politica scolastica italiana da Caporetto alla marcia su Roma*, Brescia, La Scuola 1990. Sulle difficoltà della Normale all'indomani della prima guerra mondiale, Carlucci, *Un'altra Università*, cit., pp. 43-54.

carico del Consiglio direttivo, si fece portavoce presso il Ministero della necessità che le conferenze «naturalmente insite nel carattere dell'Istituto» venissero conservate.⁶⁰ Un mese prima Bianchi ne aveva scritto anche a Gentile, sollecitando il suo intervento sulla questione di cui metteva in rilievo soprattutto l'aspetto finanziario.⁶¹ Le conferenze di magistero vennero sostituite dai corsi di esercitazione previsti dal regolamento Croce del 1920 e le Facoltà di Lettere e Scienze pisane avevano il compito di decidere «quali corsi di esercitazioni dovranno tenersi presso la Scuola»: tali corsi erano privi però di finanziamento da parte dello Stato. Inutilmente il Consiglio direttivo della Normale continuò a insistere con il Ministero perché le conferenze venissero ripristinate e, affidate a «incaricati, scelti dalle rispettive Facoltà», fossero regolarmente retribuite dal Ministero.⁶²

Quello che è certo è che gli anni Venti furono anni di crisi della Normale, incerta sul cammino da percorrere. L'abolizione di fatto del carattere abilitante della Scuola nel 1923, con l'introduzione dell'esame di Stato da parte di Giovanni Gentile, fu un ulteriore, significativo colpo.⁶³ Ma, com'è più che noto, sarebbe stato proprio Gentile a rifondare l'amata Scuola della sua formazione prima come commissario straordinario poi come direttore. A quel punto, la prevalente vocazione scientifica della Normale era ormai un dato di fatto, vocazione che si affermerà sempre più nettamente, soprattutto nel confronto con l'università di massa nella seconda metà del Novecento. Ma questa è un'altra storia, su cui molto si è detto anche in anni recenti.⁶⁴

⁶⁰ Archivio storico della Scuola Normale Superiore, Verbali del Consiglio direttivo, 16 novembre 1920.

⁶¹ *Gentile e i matematici italiani: lettere 1907-1943*, introduzione di A. Guerraggio e P. Nastasi, Torino, Bollati Boringhieri, 1993, p. 118.

⁶² Archivio storico della Scuola Normale Superiore, Verbali del Consiglio direttivo, 17 marzo 1921 e 17 febbraio 1922. È probabile che nei nuovi corsi nati all'indomani della soppressione delle scuole di magistero debbano individuarsi quei seminari comuni tra Normale e Facoltà a cui fa riferimento per gli anni Trenta M. Moretti, *Questioni di politica universitaria pisana (1928-1940)*, in B. Henry, D. Menozzi, P. Pezzino, a cura di, *Le vie della libertà. Maestri e discepoli nel 'laboratorio pisano' tra il 1938 e il 1943*, Roma, Carocci, 2008, pp. 15-31, p. 24.

⁶³ Carlucci, *Un'altra Università*, cit., pp. 48-49.

⁶⁴ Ivi, in particolare pp. 54-78 per più ampi riferimenti bibliografici sulla Normale di Gentile.

Questioni di lungo periodo nella formazione docente del grado secondario in Italia (1862-2015)

di *Matteo Morandi*

«Nelle classifiche internazionali – ha scritto non molto tempo fa il giornalista Salvo Intravaia nel suo reportage *L'Italia che va a scuola* – i bambini della scuola elementare italiana si piazzano ai primi posti, mentre i quindicenni agli ultimi posti. Semplicemente, i docenti della scuola dell'infanzia e della primaria conoscono gli elementi di pedagogia e di psicologia utili all'insegnamento. I colleghi della media e della superiore no».¹

Senza entrare nel dettaglio di un dato che andrebbe certamente meglio argomentato e storicamente contestualizzato, non è dubbio il riconoscimento, nell'affermazione sopra richiamata, di un'acculturazione psicopedagogica a fondamento della buona riuscita (e/o dell'efficacia²) della relazione insegnamento-apprendimento. Non solo, si osservi, nei gradi più bassi della scolarità, come vorrebbe un'ormai inveterata tradizione, ma nella scuola in generale, e dunque anche nella 'roccaforte' secondaria. Tali materie – prosegue Intravaia, sempre in realtà in modo un po' impressionistico – vengono ignorate o trascurate nella formazione dei professori, generalmente «sospinti nelle classi senza avere mai sentito parlare di Rousseau o Dewey, figuriamoci di tassonomie e unità didattiche».³

La questione richiama, a monte, il nodo problematico e irrisolto dei rapporti fra istruzione ed educazione a scuola, ovvero fra l'azione autonoma e indipendente (sempre che esista!) della didattica disciplinare fra i banchi e

¹ S. Intravaia, *L'Italia che va a scuola*, Roma-Bari, Laterza, 2012, pp. 17-18.

² Nel senso dato dallo psicologo americano Th. Gordon in *Insegnanti efficaci. Pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti* (1974), trad. it. Firenze, Giunti, 2013, ovvero la capacità del docente di stabilire coi suoi allievi una relazione dialogica, basata sul reciproco rispetto, al fine di favorire l'apprendimento. Sul tema rimando anche a M. Scavi, G. Giornelli, *La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*, Milano, Feltrinelli, 2014.

³ Intravaia, *L'Italia che va a scuola*, cit., p. 17.

una prospettiva più valoriale.⁴ Fra una scuola chiusa al suo interno (*la scuola alla scuola*, si potrebbe dire col filosofo dell'educazione e uomo di scuola Giuseppe Casella⁵) e una scuola aperta al mondo, ai suoi bisogni, alle sue sollecitazioni, alle disposizioni e agli atteggiamenti esistenziali degli alunni nei confronti di esso. Il che parve vero, in Italia, soprattutto dopo l'attacco della Scuola di Barbiana alla famigerata *professoressa* e la critica all'eccesso di autoreferenzialità che il magistero di quest'ultima diffusamente rappresentava.⁶

1. Intorno al concetto di professionalizzazione docente

La storia della formazione docente nell'Italia unita si muove, tutto sommato, fra queste due ipotesi: da un lato che il 'mestiere' del professore, sulla scia di quello del maestro, si acquisisca mediante un itinerario di studi superiori ancorato alla pedagogia come materia professionalizzante; dall'altro che tale percorso coincida invece e si esaurisca, almeno formalmente, con l'acquisizione di un sapere specifico di natura disciplinare. «Se la preparazione tecnica dell'insegnante consistesse appunto nella sua vera, sincera, profonda preparazione scientifica?»⁷ aveva sostenuto Giovanni Gentile già nel 1907.

Si badi, non si trattava tanto – credo – di un tentativo di deprofessionalizzazione della figura del docente di scuola secondaria, come alcuni anche di recente hanno affermato⁸ e come il filosofo di Castelvetro avrebbe for-

⁴ Cfr. fra i tanti R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Roma-Bari, Laterza, 1997, pp. 27-34.

⁵ Sul personaggio mi permetto di rinviare a M. Morandi, *Sub imperio veritatis. Giuseppe Casella filosofo dell'educazione e uomo di scuola*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 22 (2015), pp. 206-223.

⁶ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria editrice fiorentina, 1967.

⁷ G. Gentile, *Preparazione degli'insegnanti medi*, in «Nuovi doveri», 1 (1907), 4, p. 59, poi in Id., *La nuova scuola media*, ed. a cura di H.A. Cavallera, Firenze, Le Lettere, 1988, p. 179.

⁸ P. Causarano, *La formazione e l'aggiornamento degli insegnanti secondari nell'Italia repubblicana: una prima ricognizione*, in G. Bosco, C. Mantovani, a cura di, *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2004, pp. 177-200, disponibile anche on-line all'URL <http://www.sissco.it/download/publicazioni/Causarano.pdf>, da cui cito, p. 18; R. Greci, *Università e formazione degli insegnanti*, in «Annali di storia delle università italiane», 11 (2007), pp. 9-29; L. Saltari, *La formazione e il reclutamento degli insegnanti in Italia*, in «Rivista trimestrale di diritto pubblico», 2014, 2, p. 449. In realtà, «la professionalità docente tradizionale si è costruita [...] intorno ad un consistente nucleo di conoscenze disciplinari, con la conseguenza che nello stesso senso comune si è finora escluso che dalla pratica dell'insegnamento potesse scaturire in qualche modo un sapere degno di questo nome»: T. Cornacchioli, *Lineamenti di didattica della storia. Dal sapere storico alla storia insegnata: la mediazione didattica*, prefazione di G. D'Agostino, Cosenza, Pellegrino, 2002, pp. 189-190.

se ambito a fare,⁹ ma semmai del riconoscimento delle potenzialità epistemologiche, metaformative, del sapere disciplinare, e forse anche di un limite (o di una riluttanza) del sistema universitario e della formazione in genere di fronte a quella che il siciliano riteneva, come ogni professione di cura, «arte spontanea del cuore»,¹⁰ esperienza estetica (erotica, qualcuno l'ha di recente definita¹¹), in quanto tale difficilmente trasmissibile attraverso itinerari di *Bildung* istituzionalizzata.

Contro il metodo astratto e mortifero, di stampo positivista, Gentile opponeva la vita concreta, «che ha la sua legge nel suo contenuto».¹² Lo stesso valeva per i nuovi istituti magistrali, nati dalle ceneri delle ottocentesche scuole normali, la cui funzione abilitante, con l'esclusione della psicologia e del tirocinio e l'identificazione della pedagogia nella filosofia, fini per coincidere con una generica preparazione umanistica, arricchita semmai, qui, da un rafforzamento delle capacità relazionali e comunicative degli aspiranti maestri:

il candidato, il quale si prepara all'insegnamento – recitavano i programmi d'esame a conclusione del corso inferiore (1923) –, deve dar prova di una organica e salda coscienza umana. [...] Esclusa, quindi, ogni recitazione di imparaticci, occorre assicurarsi che la lettura [...] abbia interessato e colpito l'anima del candidato. Si guarderà molto alla sua capacità di riferire, di esprimersi chiaramente, con sicurezza, alla sua facilità di comunicare, dote precipua del futuro insegnante. [...] La lettura di memorie autobiografiche dev'esser considerata come preparazione allo studio della psicologia: non astratta e schematica psicologia, ma disposizione ad intendere anime.¹³

⁹ B. Brocca, *Le ali e i carrelli. Della professione docente*, Roma, Armando, 2008, p. 18. Proprio dall'analisi dei meccanismi di professionalizzazione, con specifico riferimento alla professionalità docente – nodo cruciale del dibattito pedagogico dai primi anni Duemila, a seguito dell'istituzione delle facoltà di Scienze della formazione e delle Ssis (1998) – sono partite Egle Becchi e Monica Ferrari per progettare il cantiere «Storia pedagogica delle professioni», oggi confluito in sette volumi editi da FrancoAngeli tra il 2009 e il 2016. Per un'introduzione teorica e metodologica cfr. E. Becchi, M. Ferrari, *Professioni, professionisti, professionalizzare: storie di formazione*, in Eaed., a cura di, *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 7-27 (nello specifico p. 8, nota 4 per una prima bibliografia sul tema delle professionalità educative).

¹⁰ Riportato in Saltari, *La formazione e il reclutamento*, cit., p. 449.

¹¹ Lo psicoanalista Massimo Recalcati interpreta appunto la relazione insegnamento-apprendimento come un *transfert* erotico verso il sapere, da cui deriva l'affermazione «Nessuno può insegnare a insegnare, come, in fondo, nessuno può insegnare ad apprendere»: M. Recalcati *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014, p. 116 per la citazione.

¹² Gentile, *La nuova scuola media*, cit., p. VII.

¹³ *Esame di ammissione alla 1ª classe del corso superiore dell'istituto magistrale*, in *Orari e programmi per le regie scuole medie*, approvati con r.d. 14 ottobre 1923, n. 2345, e pubblicati in «Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia», 14 novembre 1923, n. 267 suppl. Cfr.

Questo perché per tutta la pedagogia idealista (si pensi, ad esempio, a Giuseppe Lombardo Radice), la vera educazione avrebbe dovuto formare giammai un tecnico, ma sempre l'uomo.

Mario Gattullo, criticando negli anni Ottanta la radicata persistenza del modello nella scuola della Repubblica, evidenziava dal suo punto di vista le contraddizioni di una mancata differenziazione degli obiettivi professionali dei futuri insegnanti secondari, nonché di una totale assenza delle competenze relazionali e di contesto (ordinamento scolastico, docimologia, analisi di situazioni educative e metodologia della ricerca in pedagogia...) atte a orientare l'operato del docente-professionista: in una parola, il prevalere, invece della formazione, di tutta una serie di surrogati (ideologici, motivazionali, esperienziali), per cui un professore, almeno agli inizi della carriera, tenderebbe a riproporre stili e schemi da lui osservati da studente e dunque risalenti almeno alla generazione precedente la propria.¹⁴

Ciò a dispetto di un meccanismo di reclutamento basato sul concorso a cattedre, ordinario e riservato, che proprio negli anni Ottanta prevedeva – sulla carta – per la prima volta la verifica del possesso nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado, «accanto ad una imprescindibile preparazione culturale specifica» (anche declinata sul piano didattico), dei «fondamenti delle scienze dell'educazione, in relazione all'età dei discenti e alle esigenze della società contemporanea, con particolare attenzione ai problemi dei giovani nella scuola e nella realtà extrascolastica».¹⁵ Purtuttavia, se ai saperi disciplinari erano destinati specifici approfondimenti sulle pagine della «Gazzetta ufficiale», lo stesso non accadeva per quei fondamenti di scienze dell'educazione cui sopra si alludeva.

Ancora Pasquale Villari, cent'anni prima di Gattullo e venti prima di Gentile, nel magma confuso di un reclutamento allora assai meno omogeneo (per concorsi ordinari, titoli o anche solo speciali provvidenze),¹⁶ os-

A. Santoni Rugiu, *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*, Firenze, Manzuoli, 1980.

¹⁴ M. Gattullo, *Sul profilo professionale dell'insegnante*, in «Scuola e città», 36 (1985), 7, pp. 288-302. Sul lungo 'apprendistato dell'osservazione' compiuto dai professori quando erano studenti e sull'elaborazione di un bagaglio professionale di 'credenze' cfr. G. Cherubini, *Il ruolo delle conoscenze pratiche e delle credenze nello sviluppo professionale degli insegnanti*, in F. Zambelli, G. Cherubini, a cura di, *Manuale della scuola dell'obbligo: l'insegnante e i suoi contesti*, Milano, FrancoAngeli, 1999, pp. 29-66.

¹⁵ *Programmi e prove di esame per le classi di concorso a cattedre, a posti di insegnante tecnico-pratico, a posti di insegnante di arte applicata*, approvati con d.m. 3 settembre 1982 e pubblicati in «Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana», 15 ottobre 1982, n. 285 suppl. 2.

¹⁶ C. Crivellari, *Professori nella scuola di massa. Dalla crisi del ruolo alla formazione universitaria*, Roma, Armando, 2004, pp. 46 ss.; Causarano, *La formazione e l'aggiornamento*,

servava del resto, in merito alla pretesa identificazione della preparazione professionale del docente secondario con quella puramente contenutistica:

Essi generalmente dicono a se stessi: S'insegna bene quello che si sa bene [...]. Certo non si insegna bene quello che si sa male; ma è pur certo che si può essere un vero scienziato, ed un assai mediocre professore di Ginnasio o di Liceo. E molti giovani che sarebbero incapaci di fare scoperte scientifiche possono riuscire buoni professori di scuole secondarie.

L'alunno di storia (parlo dei migliori) studia la paleografia, il diritto medioevale, va all'archivio, ricerca le fonti e conclude il suo corso con una tesi finale, che illustra un qualche periodo storico. Pieno di ardore per la sua scienza, entra nel Liceo, senza aver mai pensato alla natura vera e propria di questa scuola, e al metodo da tenere in essa. Egli si propone di fare altri lavori e di essere per ora un professore universitario in piccolo, per divenire al più presto possibile un professore universitario in grande.¹⁷

2. Gli insuccessi della pedagogia

La verità era che la pedagogia non era riuscita, nel corso del secondo Ottocento, a guadagnarsi un ruolo di guida all'interno del sistema scolastico nazionale.¹⁸ «Ci vuole senza dubbio un discreto eroismo per far[n]e le lodi – commentavano Alfredo Galletti e Gaetano Salvemini nel loro celeberrimo *La riforma della scuola media* del 1908 – [...] La goffaggine, l'improntitudine, la leggerezza prosuntuosa di molti pedagogisti ha coperto di ridicolo fra noi, e anche altrove, la pedagogia [...]. Il pedagogista è, almeno cinque volte su dieci, un disgraziato che non sa nulla di nulla, e pretende insegnare a tutti come si insegna ogni cosa». Eppure, proseguivano i due studiosi,

cit., pp. 15 ss.; Saltari, *La formazione e il reclutamento*, cit., p. 448 (con qualche errore).

¹⁷ P. Villari, in *Sull'istruzione secondaria classica. Notizie e documenti presentati al Parlamento nazionale dal Ministro della Pubblica Istruzione Paolo Boselli*, Roma, Tip. di Enrico Sinimberghi, 1889, p. 212. Secondo lo stesso Villari, spesso un giovane professore «nutre un supremo disprezzo per le questioni di pura forma, e ancora non s'è avvisto della capitale importanza che esse hanno nel liceo. Ha ottenuto con lode il diploma, presentando uno scritto sul tale antico statuto dell'arte della lana o della seta, da lui scoperto in una biblioteca, sulle fonti del tale ignoto poema, né sa pensare ad altro. Il tempo lo correggerà di molte illusioni, e finalmente, se non gli riesce d'andar prima all'università, troverà anch'esso la via, e diverrà allora un professore davvero eccellente; ma per ora non ne profittano molto i suoi studenti»: Id., *Nuovi scritti pedagogici*, Firenze, Sansoni, 1891, p. 249.

¹⁸ Cfr. A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1959, p. 189. Sullo stesso tema, oltre al saggio di G. Zago in questo volume, G. Genovesi, *I professori*, in T. Tomasi et al., *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978, pp. 33-87.

crediamo noi che, con la più larga dottrina e la migliore preparazione filosofica e la più serafica bontà di questo mondo, possa riuscire buon insegnante chi entri nella scuola senza essersi mai domandato a quale classe sociale appartengano gli alunni che egli dovrà educare; che cosa gli alunni di quella data classe sociale abbiano il diritto di chiedere alla scuola di Stato e che cosa lo Stato abbia il dovere di chiedere ad essi?¹⁹

Che si trattasse di un invito a rincorrere, o quantomeno comprendere, le profonde trasformazioni della società italiana nel punto di massima della parabola democratica postunitaria, come chiedeva la coppia Galletti-Salvemini nell'ambito della politica della Federazione nazionale insegnanti scuola media,²⁰ oppure di un vero e proprio 'elogio della pratica', quale quello sollecitato da Gentile, l'idea era pur sempre quella di abbandonare qualsivoglia astrattismo pedagogico, rigettando con esso i tentativi fino a quel momento compiuti per dare dignità accademica e professionalizzante alla pedagogia, nel contesto variegato e confuso di una formazione universitaria, para o postuniversitaria, dell'insegnante di scuola media.

Era stato Ferrante Aporti, funzionario del Governo austriaco in materia di pubblica istruzione e fondatore a Cremona del primo asilo infantile nel 1828, a inaugurare nel 1844, presso l'Ateneo di Torino, la prima scuola di metodo, prodromo dell'insegnamento superiore (per la formazione dei formatori, a livello periferico) avviato l'anno successivo, unico nella Penisola.²¹ Materie cardine erano la metodica o didattica generale («dovendo entrare nella considerazione delle facoltà della mente umana, e del modo con cui queste si svolgono ne' fanciulli, [il corso] porrà per basi le più certe osservazioni somministrate dall'esperienza, anziché diffondersi in discussioni astratte»), nonché la metodica disciplinare «speciale», i «doveri dei Professori di metodo» e, infine, i «principii della disciplina scolastica».²²

A Pisa, quasi contestualmente (1847), apriva invece i battenti la Scuola

¹⁹ A. Galletti, G. Salvemini, *La riforma della scuola media. Notizie, osservazioni, proposte*, prefazione di G. Vitelli, Milano [etc.], Sandron, 1908, pp. 405-406.

²⁰ Cfr. L. Ambrosoli, *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media dalle origini al 1925*, Firenze, La Nuova Italia, 1967.

²¹ Cfr. R. Fornaca, *L'Università di Torino e l'inizio dei corsi di metodica*, in Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università degli studi di Torino, *Dalla metodica alle scienze dell'educazione. 150 anni di insegnamenti pedagogici nell'Università di Torino*, Torino, Tirrenia Stampatori, 1998, pp. 57-87. Sull'influenza del modello asburgico nel Regno di Sardegna tramite Aporti si veda P. Bianchini, *La ricezione della pedagogia austro-lombarda nel Piemonte sabauda*, in S. Polenghi, a cura di, *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*, Torino, Sei, 2012, pp. 91-113.

²² Regie lettere patenti 1° agosto 1845, in *Raccolta degli atti del governo di S.M. il Re di Sardegna*, Torino, dalla Stamperia reale, 1845, pp. 283 ss.

normale «teorica e pratica» per la preparazione dei professori del grado secondario, sulla scia del precedente istituto napoleonico sorto nel 1810 come succursale della Normale di Parigi. Nell'orazione pronunciata all'apertura dei corsi dall'ordinario di pedagogia Gasparo Pecchioli, si leggeva che «alcuni degli uomini vengon sulla terra pel solo meditare, altri pel solo adoperare; così lasciati e questi e quelli ove natura gli ha posti, rimangonsi a loro agio, e valgono a grandi cose: ma se mutasi loro luogo, incespicano e vengono meno. Sono rari queglii uomini che l'una e l'altra cosa in se compongono, e possono amendue. Eppure l'educazione vorrebbe esser data a questi pochi». ²³

Tralascio anche solo di accennare, in tale rapidissimo *excursus*, all'evoluzione e alle contraddizioni del modello di formazione docente proposto dalla Normale toscana, già oggetto di un precedente contributo in questo volume. Anticipo soltanto che la logica dominante a Pisa dal 1862, data della riorganizzazione postunitaria della Scuola, in poi – logica peraltro alla quale avrebbe aderito in pieno l'ex alunno Gentile – sarebbe stata quella non tanto d'immettere sul mercato *tutti* gl'insegnanti delle scuole secondarie del Regno, ma soltanto un'*élite*, ovvero un certo numero di professori eccellenti. Come tali, solo di liceo.

Le vicende legate alla formazione docente del grado secondario contemplano, prima e dopo l'Unità, una serie variegatissima di situazioni, non sempre di facile definizione, con la derivante immissione di «inetti nel nobile arringo degli insegnanti». ²⁴ Contestualmente o poco prima erano sorti progetti, come quello cattaneano di una «facoltà professoria» (Milano 1848) ²⁵ o quello desanctisiano di scuole normali su modello del precedente pisano (1862), ²⁶ dedicati nello specifico al tema della formazione dei formatori.

²³ G. Pecchioli, *Orazione letta nella solenne apertura della Regia Scuola Normale a dì 15 Novembre 1847*, Pisa, dalla Tipografia Pieraccini, 1847, p. 13. Sulla Scuola normale di Pisa, accanto al contributo di P. Carlucci e M. Moretti in questo volume, si vedano almeno T. Tomasi, N. Sistoli Paoli, *La Scuola Normale di Pisa dal 1813 al 1945. Cronache di un'istituzione*, Pisa, Ets, 1990; P. Carlucci, *La Scuola Normale Superiore. Percorsi del merito 1810-2010*, Pisa, Scuola normale superiore, 2010; M. Moretti, *Toscana, Italia, Europa: la Normale di Pisa e i modelli universitari fra Otto e Novecento*, in «Annali della Scuola normale superiore di Pisa. Classe di Lettere e Filosofia», s. V, 3 (2011), 1, pp. 11-33 (tutti con bibliografia pregressa).

²⁴ *Sulle condizioni della pubblica istruzione nel Regno d'Italia. Relazione generale presentata al Ministro dal Consiglio Superiore di Torino*, Milano, Stamperia reale, 1865, p. 248.

²⁵ C. Cattaneo, *Sull'ulteriore sviluppo del pubblico insegnamento in Lombardia*, in «L'Educatore», 2 (1851), pp. 11-13.

²⁶ Progetto di legge presentato al Senato nella tornata 1° febbraio 1862, in *Atti parlamentari, Senato del Regno, Documenti*, VIII legislatura, sessione 1861, n. 115.

Per qualche tempo la scelta d'istituti 'speciali' paralleli o alternativi al canale universitario ordinario (scuole normali superiori) parve caratterizzare la politica italiana, presto passata però a interventi di modifica dell'intero sistema universitario nazionale, nell'intento di renderlo sempre più professionalizzante. A fianco della Normale di Pisa cominciarono, infatti, ad abilitare all'ufficio di professori di scuola secondaria anche l'Accademia scientifico-letteraria di Milano, fondata nel 1859 come istituto d'istruzione superiore affine a una facoltà universitaria di Filosofia e Lettere, la sezione filosofico-filologica dell'Istituto superiore di Firenze,²⁷ il seminario filologico-storico dell'Università di Padova, infine la Scuola normale superiore istituita presso l'Ateneo di Napoli nel 1869.²⁸ Quasi negli stessi anni furono inaugurati presso il Museo industriale italiano di Torino e il Politecnico di Milano corsi normali per la formazione degli'insegnanti di materie tecnico-scientifiche,²⁹ mentre con r.d. 9 ottobre 1873 veniva riordinata la Scuola d'applicazione per ingegneri annessa alla facoltà scientifica dell'Università di Roma, con un'apposita sezione destinata agli aspiranti docenti di matematica, fisica, chimica e storia naturale negli'istituti tecnici del Regno.

In generale, si trattò di esperienze mal distinte dalle facoltà, aride in senso pedagogico e poco definite sul piano didattico,³⁰ se non per l'enfasi posta su una rigida e astratta metodica, che contraddistinse, bene o male, l'intero sessantennio postunitario. Considerevole eccezione era rappresentata da as-

²⁷ Per le origini dell'Accademia milanese si veda E. Decleva, *Una facoltà filosofico-letteraria nella città industriale alla ricerca di un'identità (1861-1881)*, in G. Barbarisi, E. Decleva, S. Morgana, a cura di, *Milano e l'Accademia scientifico-letteraria. Studi in onore di Maurizio Vitale*, Milano, Cisalpino, 2001, pp. 3-196. Sull'Istituto fiorentino, S. Rogari, *L'Istituto di studi superiori pratici e di perfezionamento e la Scuola di scienze sociali (1859-1924)*, in Id., *Cultura e istruzione superiore a Firenze. Dall'Unità alla grande guerra*, Firenze, Centro editoriale toscano, 1991, pp. 27-99; Id., *L'Istituto di studi superiori pratici e di perfezionamento, la Scuola di Scienze sociali e le Università toscane*, in G.P. Brizzi, J. Verger, a cura di, *Le Università minori in Europa (secoli XV-XIX)*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 1998, pp. 579-594; S. Soldani, *Dall'assenza all'eccellenza. Gli studenti di Filosofia e Filologia (1859-1881)*, in A. Dei, a cura di, *L'Istituto di Studi Superiori e la cultura umanistica a Firenze*, Pisa, Pacini, 2016, I, pp. 15-109.

²⁸ *Nuovo codice della istruzione pubblica. Raccolta delle leggi, decreti, regolamenti, circolari, istruzioni e decisioni ministeriali [...]*, Saluzzo, Fratelli Lobetti-Bodoni, 1870, p. 201, nota 1. Cfr. Moretti, *Toscana, Italia, Europa*, cit., pp. 29 ss.

²⁹ R. Scoth, *La matematica negli istituti tecnici italiani. Analisi storica dei programmi d'insegnamento (1859-1891)*, presentazione di L. Giacardi, Cagliari, Crsem, 1980, pp. 94-95, con bibliografia pressa.

³⁰ Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, cit., p. 198. Scarsamente studiate nelle intenzioni e negli esiti, anche in mancanza di un significativo apparato di fonti, risultano tuttavia ancora le scuole di magistero attive presso le diverse università.

sociazioni disciplinari come la *Mathesis* (1895), sensibili al tema del perfezionamento dei metodi, oltre che dei contenuti, quale soluzione al miglioramento delle *performances* professionali.³¹ Come notava da Pavia, nel 1882, Saverio De Dominicis, fra i massimi sostenitori in Italia di una conversione, viceversa, della pedagogia a sapere pratico, d'immediata utilizzabilità nelle aule scolastiche, le scuole di magistero, sorte a partire dal 1875 (rr.dd. 11 ottobre, nn. 2742 e 2743) nel seno delle facoltà di Scienze e di Lettere³² come corsi integrativi, non obbligatori, paralleli rispetto ai normali piani curriculari, dove si trovano sono «semplice illusione». Peccato, proseguiva De Dominicis, poiché

è la scuola di Magistero, non la Facoltà, che può fare dei bravi insegnanti; la Facoltà ha fatto e farà sempre dei giovani dotti: ma i giovani dotti non sono i professori. La scuola di Magistero dovrebbe venire dopo gli studi di Facoltà e non essere di questa o di quella Facoltà, ma la scuola di Magistero per l'insegnamento secondario... Scuola che obbligherebbe i professori a ponderare i problemi pedagogici ed in grado di comprendere l'unità del processo educativo dei nostri istituti secondari.³³

Era soprattutto la presenza del medesimo corpo docente dei corsi ordinari, spesso privi di un'esperienza didattica acquisita nel grado secondario e scarsamente interessati a declinare la propria offerta in tal senso, a impedire la buona riuscita dei propositi governativi, tant'è che nel 1891 (r.d. 29 novembre, n. 711) il ministro Pasquale Villari precisò che la didattica tanto generale quanto disciplinare nelle scuole di magistero si sarebbe dovuta affidare nel primo caso *solo* «a chi abbia avuto una larga pratica dell'insegnamento secondario», nel secondo caso *preferibilmente* agli stessi.

All'inizio del secolo, mentre si organizzavano le cosiddette 'scuole pedagogiche', ovvero i corsi biennali di perfezionamento per maestri orientati al-

³¹ Circa la *Mathesis* si rimanda alle pubblicazioni integralmente riportate all'indirizzo <http://www.mathesisnazionale.it/storia.html>. Inoltre, E. Ambrisi, *I 120 anni della Mathesis. La storia dell'insegnamento e dell'apprendimento della matematica in Italia e la situazione attuale*, Roma, Aracne, 2015.

³² Ma non in altre facoltà o istituti superiori pure propedeutici all'insegnamento secondario, come Giurisprudenza, Lingue, Scuole superiori di commercio.

³³ Riportato da Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, cit., p. 136. Sul magistero pavese di De Dominicis cfr. in particolare E. Becchi, *Francesco Saverio De Dominicis all'Università di Pavia: 1881-1920*, in «Bollettino della Società pavese di storia patria», 91 (1991), n.s. 43, pp. 301-311 e Ead., *Studiar pedagogia all'Ateneo pavese durante il magistero di De Dominicis (1880-1920)*, in «Annali di storia pavese», 1995, 22-23, pp. 399-404, nonché M. Morandi, *Saverio De Dominicis e l'insegnamento della Pedagogia*, in D. Mantovani, a cura di, *Almum Studium Papiense. Storia dell'Università di Pavia*, II, t. 2: *Dalla Restaurazione alla Grande guerra*, Milano, Cisalpino, pp. 1275-1276.

la carriera direttiva e ispettiva (1905-1923),³⁴ e la pedagogia cominciava finalmente a rafforzarsi, grazie soprattutto all'influsso del pensiero di Herbart,³⁵ come disciplina accademica spendibile nella quotidiana esperienza scolastica (data al 1902, a firma del ministro Nunzio Nasi, l'obbligo di frequenza delle conferenze pedagogiche e del tirocinio per tutti gli aspiranti professori, provvedimento poi immediatamente ridimensionato), il sorgere dell'idealismo rovinò d'un tratto le fondamenta di un edificio nato pericolante. La logica delle scuole di magistero era stata quella di un continuo svuotamento di contenuti e di significato. Ne decretava la fine, l'8 ottobre 1920 (r.d. 1546), il filosofo Benedetto Croce, ministro della Pubblica Istruzione dell'ultimo gabinetto Giolitti, il quale le sostituiva, nella quasi indifferenza generale,³⁶ con corsi di esercitazioni presso le università e gl'istituti d'istruzione superiore.

Da allora avrebbe avuto inizio un nuovo capitolo nella storia della formazione docente (non solo degli insegnanti secondari, ma soprattutto secondari), all'interno di una scuola, ha scritto Simonetta Ulivieri, «avulsa dal tessuto sociale che la esprime[va]», insensibile nei riguardi dei «problemi affettivo-relazionari, o [de]l marcato disagio socio-economico dei propri allievi», ma quasi orgogliosa «di fare parti uguali tra disuguali», per citare don Milani, «guardando solo all'accertamento, al rendimento».³⁷

³⁴ Rr.dd. 19 gennaio 1905, n. 29, e 1° febbraio 1906, n. 30. Al tema sono dedicate le sezioni monografiche di due numeri degli «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», il 10 (2003) e l'11 (2004).

³⁵ Sull'herbartismo italiano d'inizio secolo cfr. A. Meschiari, *Per una storia dell'herbartismo in Italia*, in «Rivista di filosofia», 16, 1980, pp. 98-124, e soprattutto I. Volpicelli, *Herbart e i suoi epigoni. Genesi e sviluppo di una filosofia dell'educazione*, Torino, Utet, 2003.

³⁶ P. Nastasi, *La Mathesis e il problema della formazione degli insegnanti*, in G. Bolondi, a cura di, *La Mathesis. La prima metà del Novecento nella 'Società italiana di Scienze matematiche e fisiche'*, Milano, Springer-Verlag Italia, 2002 (Pristem/Storia, 5), pp. 80-81 (che sbaglia, tuttavia, la data del decreto di soppressione). Su Croce ministro, cfr. G. Tognon, *Benedetto Croce alla Minerva. La politica scolastica italiana tra Caporetto e la marcia su Roma*, Brescia, La Scuola, 1990.

³⁷ S. Ulivieri, *La formazione degli insegnanti della Secondaria e l'esperienza della SSIS*, in G. Di Bello, a cura di, *Formazione e società della conoscenza. Storie, teorie, professionalità*. Atti del convegno (Firenze, 9-10 novembre 2004), Firenze, Firenze University Press, 2006, p. 42. Della stessa autrice si veda *Corsi e ricorsi nella formazione degli insegnanti della Scuola Secondaria. Dalla SSIS al TFA*, in Ead., a cura di, *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, Pisa, Ets, 2012, pp. 13-43. Inoltre, Causarano, *La formazione e l'aggiornamento*, cit. e Greci, *Università e formazione degli insegnanti*, cit.

3. Nuovo mondo, inediti curricula: verso una messa in discussione del modello disciplinare

Già dopo la seconda guerra mondiale, con l'indebolirsi dell'idealismo, le contraddizioni fra antico e moderno, autorità e democrazia si manifestarono sul piano didattico nell'alternativa fra «il vecchio modello dell'istruttore della o delle discipline insegnate e quindi [...] giudice imparziale dell'apprendimento conseguito dai singoli alunni» e quello dell'insegnante «compartecipe con i colleghi dello sviluppo mentale e morale degli stessi, il che presupponeva, oltre a una nuova metodologia didattica per le discipline tradizionali, prima di tutto attitudini a comportamenti e conoscenze di tecniche che nessuno aveva mai provveduto a offrire ai docenti o di cui nessuno aveva tenuto conto al momento del loro reclutamento nella scuola».³⁸

I concorsi per il personale insegnante ripresero a partire dal 1947, basati su prove severissime regolamentate da un decreto del 1932 (r.d. 27 ottobre, n. 1489). I programmi richiedevano una preparazione disciplinare amplissima, «quasi a voler scetticamente verificare se gli aspiranti, attraverso essa, avessero colmato le lacune che senza dubbio avevano accumulato nello studio universitario».³⁹

Ancora una volta momento di svolta fu rappresentato dall'introduzione della scuola media unica nel 1962 (l. 31 dicembre, n. 1859), con l'apparire, accanto a insegnamenti e funzioni educative tradizionali, di attività nuove e inediti curricula, indirizzati a un pubblico sempre più vasto (di massa) e, soprattutto, più eterogeneo sul piano sociale e culturale. I professori di matematica del primo grado secondario, scriveva ad esempio Aldo Agazzi all'indomani della riforma,

devono insegnare anche osservazioni e nozioni di scienze fisiche e di scienze naturali (con i correlativi problemi di metodi e contenuti); i professori di disegno debbono promuovere un'educazione artistica del gusto e dell'esecuzione nel campo delle arti visuali (disegno, pittura, plastica, arti minori di tipo artigianale). [...] L'insegnante di applicazioni tecniche, abbandonato l'elementarismo precocistico e per ciò stesso automatizzatore delle esercitazioni proprie del più degli ex avviamenti professionali, deve farsi promotore di esecuzioni di lavoro scolastico come 'fare ragionato'.⁴⁰

³⁸ A. Santoni Rugiu, *Un maestro d'utopia*, in C. Betti, a cura di, *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, Milano, Unicopli, 2009, p. 44.

³⁹ Crivellari, *Professori nella scuola di massa*, cit., p. 47. Inoltre, R. Berardi, *La scuola nella prima Repubblica. Dai taccuini di un ispettore centrale*, Roma, Armando, 2001, pp. 35 ss.

⁴⁰ A. Agazzi (con la collaborazione di R. Zavalloni et al.), *La formazione degli insegnanti*, Bari, Laterza, 1964, p. 27.

Senza considerare il professore di educazione fisica, cui i programmi del 1979 (d.m. 9 febbraio, per la scuola media) e poi del 1982 (d.p.R. 1° ottobre, n. 908, per gli istituti secondari) assegnavano in qualche modo un ruolo di ‘superdocente’, in grado di sovrintendere l’intero iter educativo.

Il rapporto educativo che si instaura nella vita scolastica fra l’alunno e il docente di educazione fisica [cito dal testo del 1982] rende quest’ultimo l’‘adulto’ al quale l’adolescente si confida più frequentemente chiedendone il consiglio; per cui il docente di educazione fisica spesso ha maggiori possibilità di mettere in luce, nell’ambito del consiglio di classe, aspetti, anche transitori, della personalità degli alunni, che altrimenti sfuggirebbero ad una pur doverosa considerazione.⁴¹

I concorsi si ostinavano a basarsi su programmi contenutisticamente sterminati, con qualche timida apertura, sul versante didattico, ai nuovi sussidi, specie audiovisivi.⁴² Quale preparazione, allora, diventava indispensabile, in una scuola sempre meno autoreferenziale, dopo gli anni Settanta «cresciuta dal basso»⁴³ all’interno di un sistema eterogeneo e complesso in rapido cambiamento, a cui la politica stava affidando via via compiti impreveduti, sempre più propedeutici a un rinnovato concetto di cittadinanza (educazione stradale, sessuale, alla salute e alimentare...⁴⁴)? A competenze pedagogiche, indispensabili a orientare in modo coerente e unitario l’azione educativa, si andavano in tal modo sommando, senza mai sovrapporsi allo specifico disciplinare, capacità psicologiche, sociologiche e didattiche. Tutto ciò perché anche la scuola secondaria iniziava a essere letta e vissuta come «realità di natura educativa», ovvero «esperienza biograficamente valida per una età della vita che, oltre ad essere carica di problematiche in

⁴¹ Cfr. M. Morandi, *Snodi identitari di una materia scolastica*, in Id., a cura di, *Corpo, educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli, 2016, pp. 69-70. Sul tema, anche M. Ferrari, *I ‘programmi’ italiani di educazione fisica: contesti e attori*, ivi, p. 88.

⁴² *Regolamento per lo svolgimento degli esami di Stato per l’abilitazione all’esercizio professionale dell’insegnamento nella scuola media [...]*, approvati con d.p.R. 21 novembre 1966, n. 1298, e pubblicati in «Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana», 13 febbraio 1967, n. 39.

⁴³ Ulivieri, *La formazione degli insegnanti della Secondaria*, cit., p. 47.

⁴⁴ Ad esempio, *Programmi di educazione stradale*, approvati con d.m. 5 agosto 1994 e pubblicati in «Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana», 19 agosto 1994, n. 193. Sul concetto di ‘educazione a’, si veda F. Audigier, *Les Éducation à... et la formation au monde social*, in «Recherches en didactiques», 2012, 14, pp. 47-63 (disponibile anche on-line all’URL <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2012-2-page-47.htm>); Id., *L’educazione a... Quali significati e quali implicazioni teoriche e pratiche? Tracce per un’analisi*, in «Scuola ticinese», 2014, 319, pp. 12-19 (disponibile anche on-line all’URL https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese/ST_n.319/Numero_319_2014_1_Audigier_L_educuzione_a...quali_significati_e_quali_implicazioni.pdf).

quanto tale, prelude ad un momento dell'esperienza personale che non si presenta di sicuro con i caratteri della facilità». ⁴⁵ Di tale esigenza di rinnovamento, che non produsse, nonostante alcune importanti proposte parlamentari, esiti normativi organici e definitivi, anche in assenza di una riforma generale del grado secondario, ⁴⁶ si fecero animatori pedagogisti quali Mario Gattullo, Aldo Visalberghi e Maria Corda Costa, psicologi dell'educazione come Clotilde Pontecorvo e disciplinaristi come il matematico (non a caso, data la tradizione didattica in tal senso!) Giunio Luzzatto.

4. L'idealtipo dell'insegnante riflessivo

Fu solo con la legge di riforma degli ordinamenti universitari 19 novembre 1990, n. 341, che la preparazione degli insegnanti, affidata alle università, fu demandata a scuole di specializzazione postlaurea (Ssis), le quali trovarono attuazione a distanza di quasi un decennio, nel 1998 (d.m. 26 maggio). ⁴⁷ In esse, rimaste in vigore fino all'anno accademico 2008-2009 e in seguito sostituite, senza regolarità, da due cicli di Tfa (Tirocinio formativo attivo, a partire dall'a.a. 2011-2012) e dai Pas (Percorsi abilitanti speciali, a.a. 2013-2014), emerse da più parti l'esigenza di un itinerario pedagogico mediatore tra il sapere scientifico disciplinare e il sapere pratico, ⁴⁸ mentre anche in Italia giungevano, complice la stessa Ssis, le acquisizioni degli studiosi della scuola e del curriculum scolastico, secondo cui tra cattedra e banchi si produce, e non solo si trasmette, cultura. ⁴⁹

⁴⁵ C. Scurati, *Pedagogia della scuola*, Brescia, La Scuola, 1997.

⁴⁶ G. Luzzatto, *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*, Roma, Carocci, 1999, pp. 17 ss.

⁴⁷ L. Curti, *Le Scuole di specializzazione nell'insegnamento secondario (Ssis). Storia, problemi, prospettive*, in «Il Mestiere dello storico», 1 (2000), disponibile anche on-line all'URL <http://www.sissco.it/articoli/annale-i2000-1053/le-scuole-di-specializzazione-per-linsegnamento-superiore-1066/le-scuole-di-specializzazione-nellinsegnamento-secondario-ssis-storia-problemi-prospettive-1067>.

⁴⁸ Cfr. M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, P. Perrenoud, *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (1994), trad. it. Roma, Armando, 2006.

⁴⁹ Qui è d'obbligo il riferimento ad A. Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998, come pure a D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, in «Paedagogica Historica», supplementary series, 1, 1995; A. Nóvoa, M. Depaepe, E.V. Johanningmeier, a cura di, *The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, pp. 353-382. Per una rassegna storiografica su Inghilterra, Francia e Spagna cfr. A. Viñao, *Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne. Angleterre, France, Espagne*, in «Histoire de l'éducation», 125, 2010, pp. 73-98 (disponibile anche on-line all'URL <http://histoire-education.revues.org/2111>); per l'Italia, P. Bianchini, a cura di, *Le*

L'idealtipo del docente da formare diventava in genere, nel dibattito interno a tali scuole di specializzazione,⁵⁰ quello dell'insegnante riflessivo, che, sulla scorta dei testi di Donald Schön a loro volta debitori di Dewey,⁵¹ assumeva, nel corso dell'azione e dopo, una prospettiva decentrata rispetto alla propria pratica professionale, rendendola oggetto di riflessione e di studio in vista della risoluzione dei problemi e del ripensamento dell'accaduto, anche in termini di valutazione formativa e trasformativa.⁵² «Osservare, diagnosticare, prendere decisioni e rielaborare progetti di intervento educativo-didattico, utilizzare convenientemente risorse – ha scritto Giovacchino Petracchi – sono operazioni che esaltano la funzione valutativa».⁵³

Valutazione del profitto, del contesto, della professionalità docente, dell'intero sistema scolastico: il tema della riflessività come aspetto centrale nella formazione dei professionisti dell'educazione correva in parallelo e talora s'intrecciava, in Italia e non solo, anche nella didattica delle Ssis, con tali questioni, laddove lungo la Penisola si organizzava frattanto un sistema

origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia, Torino, Sei, 2010.

⁵⁰ Per una rassegna della letteratura in tal senso – dove, pur con diverse inflessioni, prevale un approccio riflessivo – cfr. M. Ferrari, a cura di, *VAL-SILSIS (PV). Strumenti di valutazione elaborati dalla SILSIS, sezione di Pavia*, Pavia, Pavia University Press, 2011. Inoltre, si veda il contributo della stessa in questo volume. Ricordo, per quegli anni, la nascita di riviste specificatamente dedicate alle Ssis (ad esempio, «Didatticamente. La voce della Ssis», Toscana), con saggi sul tema della riflessività docente, allora al centro della pratica didattica nella formazione degli'insegnanti in numerosi contesti.

⁵¹ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), trad. it. Bari, Dedalo, 1993; Id., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni* (1987), trad. it. Milano, FrancoAngeli, 2006.

⁵² Significativo, in tal senso, il percorso compiuto dagli'insegnamenti pedagogici dell'Università di Pavia, per cui si vedano M. Ferrari, a cura di, *Insegnare riflettendo. Proposte pedagogiche per i docenti della secondaria*, Milano, FrancoAngeli, 2003; M.P. Gusmini, *Riflettere*, in A. Bondioli, M. Ferrari, a cura di, *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*, Azzano San Paolo, Junior, 2004, pp. 93-143; M. Ferrari, *Pratiche riflessive nei processi formativi dei formatori*, in «Didatticamente. La voce della Ssis», 1-2 (2006), pp. 45-63; A. Bondioli, M. Ferrari, M. Marsilio, I. Tacchini, a cura di, *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*, Milano, FrancoAngeli, 2006; A. Bondioli, *La formazione degli insegnanti come problema*, in F. Bevilacqua, P. Contardini, a cura di, *Storia, Didattica, Scienze. Pavia 1975-2010*. Atti del Convegno (Pavia, 7 maggio 2010), Pavia, Pavia University Press, 2012, pp. 9-19. Più in generale, sull'insegnante riflessivo la bibliografia è vastissima a livello internazionale: quanto al caso italiano qui preso in esame si rimanda almeno a M. Striano, *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Napoli, Liguori, 2001, nonché a L. Fabbri, M. Striano, C. Melacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

⁵³ G. Petracchi, *Insegnanti, formazione degli*, in M. Laeng, diretta da, *Enciclopedia pedagogica*, III, Brescia, La Scuola, 1989, col. 6076.

nazionale di valutazione, che andava promuovendo nella scuola pratiche valutative con finalità, tuttavia, non sempre pienamente coincidenti con siffatto dibattito.⁵⁴

È il ribaltamento (o forse la continuazione, sotto altra specie) – si potrebbe dire a chiusura di una panoramica certo fin troppo frammentata, solo introduttiva rispetto a un tema che merita ancora ulteriori approfondimenti – dell’ottica foucaultiana della scuola ‘diagnostica’ (la gerarchia che sorveglia e la sanzione che normalizza) quale luogo di elaborazione della pedagogia. «Come la procedura dell’esame ospedaliero permette lo sblocco epistemologico della medicina, l’era della scuola ‘esaminatoria’ segna l’inizio di una pedagogia che funziona come scienza».⁵⁵ Domandiamoci allora se è stata proprio questa la direzione impressa dal dibattito esperto, dentro e fuori i confini patrii, oppure se tutto ciò è dipeso dalle circostanze culturali e politiche di un sistema d’istruzione che negli ultimi anni, dopo la Ssis, si è più volte inceppato, senza aver saputo incentivare operazioni di analisi pedagogica, riflessiva e valutativa insieme, delle esperienze di formazione docente promosse per decreto.

⁵⁴ Si veda M. Ferrari, M. Morandi, M. Falanga, *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*, Brescia, ELS La Scuola, 2018.

⁵⁵ M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione* (1975), trad. it. Torino, Einaudi, 1976, p. 204.

Il Belgio come modello culturale per la formazione della scuola secondaria italiana e dei suoi docenti (1860-1900)

di Mara Donato Di Paola

Nel 1868, a distanza di appena qualche anno dall'Unità, lo studioso Pasquale Villari, allora direttore della Scuola Normale Superiore di Pisa, fu tra i primi intellettuali italiani a recarsi all'estero per osservare i modelli scolastici stranieri.¹ Come accennava nella prefazione del suo libro *Scritti pedagogici*, l'escursione in Germania intrapresa a sue spese durante le vacanze universitarie aveva come fine quello di «esaminare le scuole secondarie [...] ed i seminari storici e filologici» tedeschi, «dove gli studi si conducono con quel successo che tutta l'Europa ammira». L'obiettivo di Villari era esplicito: si trattava di trarre dal confronto con i ginnasi teutonici possibili spunti di riflessione suscettibili di migliorare il sistema scolastico italiano.²

L'interesse italiano per i modelli scolastici stranieri si spiega alla luce della situazione politica, sociale ed economica che il giovane Regno d'Italia stava attraversando. Nel contesto di definizione del proprio modello scolastico, e considerato il ritardo italiano a livello didattico, sin dall'unificazione del Paese numerosi furono gli intellettuali italiani che, come il Villari, manifestarono grande interesse per i modelli educativi stranieri, dai quali cercarono di trarre spunti e ispirazione. Sostenuti dalla classe politica del tempo e dal Ministero dell'Istruzione Pubblica, attraverso le loro escursioni all'estero e le loro pubblicazioni sull'argomento, questi autori esterofili alimentarono il dibattito nazionale sulle modifiche che era necessario introdurre nell'apparato scolastico vigente e si implicarono fortemente nella definizione e costruzione del sistema scolastico nazionale.

Se la storiografia ha ampiamente documentato il fascino esercitato dal modello scolastico tedesco, e in parte francese, sul sistema scolastico italiano

¹ Ringrazio la dr.ssa Laura Fanti, collega e amica, per la preziosa rilettura e i suggerimenti stilistici che generosamente mi ha fornito.

² P. Villari, *Scritti pedagogici*, Firenze [etc.], G.B. Paravia e C., 1868, p. 315.

(a livello primario, così come secondario³ e universitario⁴), sottolineando alcune delle caratteristiche direttamente importate da entrambi i modelli,⁵ più rari sono, invece, gli studi che si sono addentrati a esplorare altre vie, proponendo una riflessione sull'influenza di modelli di altri Paesi. Tuttavia, uno sguardo rapido sulla produzione dell'epoca dimostra che, durante gli anni postunitari, numerosi e vari furono i sistemi scolastici stranieri analizzati e presi in considerazione dagli studiosi italiani.⁶ In questa sede ci si propone dunque di esplorare l'interesse manifestato dai legislatori italiani verso un modello culturale meno conosciuto: il sistema scolastico belga. Dopo aver tracciato brevemente l'origine dell'esterofilia dei legislatori europei e italiani, approfondiremo l'attenzione della classe politica nazionale nei confronti di alcuni aspetti del modello scolastico belga, individuando le modalità che ha assunto tale studio e identificando i limiti riscontrati dal trasferimento di alcune caratteristiche da un sistema scolastico all'altro. Come cercheremo di dimostrare, anche se alcune delle proposte ispirate dal modello belga non poterono essere trasposte nel sistema nazionale vigente per motivi talvolta ideologici, economici o culturali, lo studio del sistema sco-

³ Cfr. F. Marin, *Die «deutsche Minerva» in Italien. Die Rezeption eines Universitäts- und Wissenschaftsmodells 1861-1923*, Köln, SH-Verlag, 2010.

⁴ Sui modelli stranieri che hanno ispirato la Casati si vedano, in ordine cronologico: G. Valentini, *Prussia e Francia, modelli stranieri della legge Casati del 1859*, in «I Problemi della pedagogia», 5 (1959), pp. 228-243; A. La Penna, *Modello tedesco e modello francese nel dibattito sull'Università italiana*, in S. Soldani, G. Turi, a cura di, *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1993, I, pp. 171-212; I. Porciani, a cura di, *L'Università tra Otto e Novecento: i modelli europei e il caso italiano*, Napoli, Jovene, 1994.

⁵ Ci si riferisce, per esempio, alla questione dell'introduzione del greco nei programmi del ginnasio-liceo italiano dopo l'Unità, direttamente ispirata dal modello tedesco: G. Benedetto, *Storia della scuola e degli studi classici*, in «Atene e Roma», s. II, 6 (2012), pp. 384-429. Si pensi anche all'influenza esercitata dal modello francese nella genesi del Consiglio superiore della pubblica istruzione: cfr. G. Ciampi, C. Santangeli, a cura di, *Il Consiglio superiore della pubblica istruzione. 1847-1928*, Roma, Ministero per i Beni culturali e ambientali – Ufficio centrale per i beni archivistici, 1994 (Fonti per la storia della scuola, 2).

⁶ Si vedano in ordine cronologico: G.A. Miotti, *Della istruzione secondaria classica in Italia, con cenni comparativi su quella di Francia, Olanda, Sassonia e Prussia*, Torino, Tip. Scolastica di S. Franco e figli, 1863; M. Macchi, *L'insegnamento in Inghilterra in relazione allo Stato ed ai bisogni dell'istruzione in Italia*, in «Il Politecnico», 27 (1865), pp. 121 ss.; G. Scavia, *Dell'istruzione professionale e secondaria femminile in Francia, Germania, Svizzera e Italia*, Torino, T. Vaccarino, 1866; F. Petrucelli della Gattina, *L'istruzione tecnica in Inghilterra*, Roma, Eredi Botta, 1879; R. Bonghi, *Istruzione secondaria in Inghilterra: scuola di Harrow*, Roma, Tip. della Camera dei deputati, 1888; Id., *Istruzione secondaria in Inghilterra: collegio di Eton*, Roma, Tip. della Camera dei deputati, 1889; E. Rossi, *La istruzione pubblica negli Stati Uniti*, Roma, Stab. tip. di E. Sinimberghi, 1889.

lastico belga, e più in generale dei modelli culturali stranieri, contribuì indubbiamente alla genesi del sistema scolastico nazionale italiano negli anni postunitari. Alla luce di tali considerazioni, è dunque legittimo affermare che la moderna scuola italiana è nata anche grazie al confronto con i modelli scolastici stranieri.

1. Uno sguardo all'Italia: riflessioni di alcuni osservatori stranieri sul modello scolastico subalpino negli anni postunitari

Nel 1865 il poeta e ispettore scolastico inglese Matthew Arnold, membro della Schools Inquiry Commission, veniva incaricato dal governo inglese di recarsi in Europa per osservare i modelli scolastici stranieri. Istituita nel 1864, la commissione inglese, più conosciuta sotto il nome di Taunton Commission, costituisce la prima grande inchiesta a livello nazionale lanciata dal governo anglosassone per esplorare le condizioni in cui si trovava l'istruzione secondaria in Inghilterra e nel Galles e per cercare di analizzare i modelli scolastici stranieri impiegati al di là delle frontiere anglosassoni. Come veniva sottolineato nel rapporto consegnato a sua maestà la Regina, lo studio dei modelli stranieri non doveva servire per imitare la soluzione adottata da un altro Paese, si trattava piuttosto di esplorare in che modo i legislatori esteri fossero riusciti a fronteggiare i cambiamenti rivendicati dalla società moderna, desiderosa di ottenere un'offerta formativa più idonea ai bisogni di un mondo lavorativo diversificato e meno incline alle soli professioni liberali, e di ispirarsene.⁷

Incaricato di studiare il sistema scolastico secondario francese, tedesco, svizzero e italiano, lo studioso anglosassone trasse dalla sua esperienza, durata circa sette mesi, un libro intitolato *Schools and Universities on the Continent* (1868), nel quale raccolse accuratamente il frutto delle sue osservazioni. Per il poeta inglese non si trattava certo della prima esperienza all'estero, né tantomeno della prima pubblicazione riguardante modelli scolastici stranieri. Questa era, tuttavia, la prima volta che manifestava un certo coinvolgimento per il sistema scolastico italiano, nei confronti del quale

⁷ *Schools Inquiry Commission, I: Report of the Commissioners, presented to both Houses of Parliament by Command of Her Majesty*, London, G.E. Eyre and W. Spottiswoode, 1868, p. 50. Sui dibattiti attinenti a quel periodo, si suggerisce la lettura di D. Müller, F. Ringer, B. Simon, a cura di, *The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction 1870-1920*, Cambridge-Paris, Cambridge University Press-Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1987.

esprimeva un giudizio assai moderato. Pur riconoscendo gli sforzi fatti dal governo piemontese, in particolare dal conte di Cavour, per conferire allo Stato l'autorità necessaria a raddrizzare l'istruzione secondaria e rinvigorire gli studi – elementi a suo parere essenziali per la rinascita del Paese – Arnold esprimeva una certa inquietudine rispetto ai problemi irrisolti della Penisola. Riferendosi al periodo successivo all'Unità, egli non mancava di sottolineare le innumerevoli difficoltà riscontrate dallo Stato e dalle autorità scolastiche per far fronte ai problemi che indebolivano il sistema scolastico nostrano: il peso della Chiesa e delle sue scuole (che facevano concorrenza alle scuole governative), le difficoltà finanziarie riscontrate dall'amministrazione per sovvenzionare il suo sistema scolastico, gli scarsi rendimenti scolastici degli alunni, la mancanza di preparazione dei professori, l'inadeguata uniformizzazione della legislazione scolastica, il carattere lacunoso dei programmi d'insegnamento, e via di seguito.⁸

Le impressioni sviluppate dallo studioso inglese non costituiscono di certo una voce isolata del panorama europeo: una decina d'anni dopo, non sarà molto diversa la conclusione espressa dal pedagogista francese Célestin Hippeau nel saggio *L'istruzione publique en Italie* (1875). Nel suo libro, lo studioso offriva ai lettori un'analisi accurata del sistema scolastico italiano, nella quale sottolineava le fragilità del settore educativo nazionale, definendolo come un apparato ancora alla ricerca di solide basi su cui fondare un sistema pubblico forte.⁹ L'interesse di Hippeau per i modelli scolastici stranieri va collocato nel contesto degli anni che seguirono la battaglia di Sedan. In seguito alla sconfitta militare dei Francesi, imputata da loro stessi a un minor grado d'istruzione dei loro soldati rispetto a quelli prussiani, si sviluppò da parte dei legislatori d'oltralpe una profonda riflessione sulle carenze relative al proprio sistema scolastico.¹⁰

I saggi di Arnold e Hippeau non sono che due dei tanti esempi della letteratura dell'epoca attinenti al modello scolastico italiano. Risultato di «missioni pedagogiche» richieste dai loro rispettivi Paesi, come riferito dai due autori, i loro lavori, redatti per i legislatori dei loro governi, dovevano fornire una serie di elementi, informazioni e documenti volti a facilitare e stimolare la riflessione sulle modifiche da introdurre nei loro relativi sistemi scolastici. L'interesse manifestato dai legislatori europei per i modelli sco-

⁸ M. Arnold, *Schools and Universities on the Continent*, London, Macmillan & Co., 1868, pp. 150-160.

⁹ C. Hippeau, *L'istruzione publique en Italie*, Paris, Didier et C., 1875, p. VI.

¹⁰ J.-C. Bourquin, *L'État et les voyageurs savants. Légitimités individuelles et volontés politiques. Les missions du ministère de l'Instruction publique (1842-1914)*, tesi di dottorato, Université de Paris I Panthéon-Sorbonne, 1993.

lastici stranieri si spiega dunque alla luce della situazione politica e sociale che stavano attraversando le grandi potenze europee. Nel corso della seconda metà dell'Ottocento, in un contesto caratterizzato da un forte movimento d'industrializzazione e dall'emergenza di una piccola e media borghesia desiderosa d'istruirsi, numerose furono le voci che cominciarono a criticare la formazione secondaria classica – essenzialmente letteraria e animata da una concezione non utilitaristica del sapere – giudicata inadeguata ai bisogni della società moderna.¹¹ Gli Stati europei, nel ripensare i propri sistemi educativi nazionali e nel riformare le strutture scolastiche esistenti, si trovarono a dover rispondere a questa nuova richiesta sociale e alle nuove sfide legate a una visione più utilitaristica della società.¹² Si trattava nello specifico di adattare la loro organizzazione istituzionale e i loro obiettivi pedagogici affinché il loro sistema scolastico fosse in grado di provvedere alla formazione di un numero sufficiente di nuovi attori economici, di cui la società avrebbe avuto sempre più bisogno.¹³

A tale scopo, i responsabili politici dei Paesi europei, attenti a ciò che si realizzava altrove, si diedero da fare per cercare idee e soluzioni al di là delle loro frontiere. Tra i vari mezzi utilizzati (le missioni pedagogiche all'estero, i rapporti d'ispezioni e i congressi internazionali), il viaggio pedagogico si rivelò essere indubbiamente lo strumento più interessante e diffuso. Prezioso dispositivo di valutazione, atto a fornire contemporaneamente elementi di riflessione pedagogica, documentazione educativa e analisi politico-scolastica, il viaggio permetteva di confrontare un insieme di dati che, combinati in vari modi, consentivano di procedere alla comparazione tra diversi modelli e sistemi educativi.¹⁴

In base alla situazione descritta da Arnold e da Hippeau riguardo alla condizione nella quale si trovava effettivamente il sistema scolastico italiano negli anni postunitari, è plausibile interrogarsi sulle lezioni che i due studiosi trassero dal viaggio in Italia. Reiterando nei rispettivi Paesi opinioni già espresse dagli stessi intellettuali italiani, fortemente preoccupati dalla

¹¹ M. Raicich, *Le polemiche sugli studi classici intorno al 1870 e l'Inchiesta Scialoja*, in Id., *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Pisa, Nistri Lischi, 1982, pp. 285-291.

¹² J.-C. Caron, *Former des élites au XIX^e siècle: entre modèles nationaux et normalisation européenne (Allemagne, France, Grande-Bretagne), 1815-1914*, in «Administration et éducation», 4 (2007), pp. 25-37.

¹³ D. Matasci, *L'école républicaine et l'étranger. Une histoire internationale des réformes scolaires en France, 1870-1914*, Lyon, ENS Éditions, 2015, pp. 7-18.

¹⁴ B. Zymek, *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion*, Ratingen, Henn, 1975.

situazione in cui si trovava il sistema educativo del Paese,¹⁵ le analisi di Arnold e Hippeau mostrano chiaramente che, come tale, il modello italiano, ancora troppo fragile nelle sue fondamenta, era lungi da costituire un esempio per le altre potenze europee, che subivano piuttosto il fascino di altri modelli scolastici, con una netta preferenza per quello tedesco.¹⁶ In una fase di consolidamento politico, geografico e culturale, e in una condizione di tensione permanente con la Chiesa cattolica, l'Italia appariva dunque prevalentemente come un 'laboratorio' da osservare con curiosità piuttosto che come un'alternativa degna di imitazione.

2. Prendere esempio dagli altri? L'interesse dei legislatori italiani per i modelli scolastici europei

Molto diversa fu, all'inverso, la relazione che intrattennero i legislatori italiani con i modelli scolastici stranieri. Nel contesto di definizione del proprio modello scolastico nazionale, e considerato il ritardo italiano a livello didattico, l'Italia manifestò, sin dalla nascita del Regno, un grande interesse per i modelli educativi esteri, dai quali cercò di trarre spunti e ispirazione. Diversamente dagli altri Paesi europei che godevano di sistemi scolastici più collaudati, la classe dirigente italiana era conscia della situazione difficile nella quale si trovava il proprio sistema scolastico. Nel 1867, la Commissione volta a presentare al Senato un progetto di legge sul riordinamento dell'istruzione secondaria dimostrava, tramite un confronto sistematico con gli altri sistemi scolastici europei, che così com'era organizzato il sistema educativo italiano risultava nettamente inferiore rispetto agli altri Stati. Il numero dei suoi alunni era molto al «di sotto di quello che» era richiesto «ai bisogni della società e di quello che era negli Stati Civili d'Europa»,¹⁷ e il confronto numerico con le altre nazioni era raccapricciante. Se

¹⁵ Sulle difficoltà riscontrate dai legislatori italiani nei primi anni postunitari si vedano V. Fiorelli, a cura di, *La nazione tra i banchi. Il contributo della scuola alla formazione degli italiani tra Otto e Novecento*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2012; C. Lacaïta, M.C. Fugazza, a cura di, *L'istruzione secondaria nell'Italia unita, 1861-1901*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

¹⁶ Per l'Inghilterra e la Francia cfr. H. Armytage, *The German Influence on English Education*, London, Routledge, 1969; M. Mombert, *Le système éducatif allemand sous le Kaiserreich: entre pluralisme et unité nationale*, in C. Maurer, a cura di, *Les espaces de l'Allemagne au XIX^e siècle. Frontières, centres et question nationale*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, 2010, pp. 119-130.

¹⁷ *Senato del Regno, sessione 1867. Relazione della Commissione composta dei Senatori Matteucci, Amari, Brioschi, Cibrario, Lambruschini, Sagredo e Mamiani sul progetto di legge per l'insegnamento secondario*, Firenze, Eredi Botta, 1869, p. 2.

in Germania e in Francia negli istituti secondari statali vi erano rispettivamente 115.000 e 34.442 alunni, nello stesso periodo in Italia risultava che appena 4.000 alunni frequentassero i 78 licei governativi e i 10 paritari disseminati nelle varie regioni della Penisola.¹⁸ Ancor più gravi delle conseguenze tratte dallo scarso numero degli alunni erano le «prove delle infelici condizioni degli studi e degli esami, paragonate a quelle dell'istruzione nei licei germanici e esteri in generale».¹⁹ Per non parlare poi della scarsa preparazione dei professori italiani, formati in malo modo nelle università del Regno che avevano tutto da invidiare ai seminari tedeschi e alla Scuola normale di Parigi.²⁰ Insomma, a leggere il parere dei membri della Commissione, si sarebbe dovuto rifare tutto da capo.

Benché su un piano teorico tutti convenissero sul fatto che, così com'era organizzata, la scuola classica italiana non era in grado di rispondere agli alti ideali che le erano stati conferiti, ossia quello di formare la futura classe dirigente del Paese – il tessuto connettivo della nazione –, da un punto di vista pratico le soluzioni da adottare non sembravano così facili da mettere in atto. Come esposto precedentemente, diversi ostacoli, di natura economica, politica, culturale e strutturale, rendevano difficile e laborioso lo sviluppo di un sistema scolastico nazionale. Fu dunque in un tale contesto, caratterizzato dagli alti tassi di analfabetismo rilevati nella maggior parte delle regioni italiane, dalle difficoltà riscontrate dallo Stato nel definire una politica educativa e dall'urgente bisogno che aveva il Paese di procedere all'unificazione culturale degli Italiani, che i legislatori nostrani, che si succedettero alla Minerva, decisero di interessarsi ai migliori modelli stranieri.²¹ Diverse furono le ragioni che spinsero la classe dirigente italiana a cercare soluzioni al di là delle proprie frontiere nazionali. Prima fra tutte, il carattere esterofilo della classe dirigente italiana, di origine essenzialmente subalpina e lombarda. Cresciuti nella cultura mitteleuropea e formati nel contesto scolastico asburgico, uno dei sistemi scolastici più avanzati d'Europa, gli uomini al governo si erano perfezionati in un ambiente esterofilo, favorevole ai modelli dei Paesi più progrediti (la Francia, l'Austria, la Germania). Il secondo motivo che spinse la classe dirigente italiana a cerca-

¹⁸ Ivi, p. 3.

¹⁹ Ivi, p. 4.

²⁰ Ivi, p. 6.

²¹ F. Targhetta, *Uno sguardo all'Europa. Modelli scolastici, viaggi pedagogici ed importazioni didattiche nei primi cinquant'anni di scuola italiana*, in M. Chiaranda, a cura di, *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2010, p. 155.

re soluzioni al di là delle proprie frontiere fu l'assenza di un sistema scolastico nazionale organizzato ed efficiente, a eccezione del Lombardo-Veneto. Infine, l'ultima ragione, decisamente la più importante, fu la consapevolezza che alla base della potenza di una nazione (in termini di progresso economico, sviluppo industriale e potenza bellica) vi fosse l'istruzione. Prendendo esempio dalle grandi potenze europee, i legislatori italiani intuirono che l'istruzione sarebbe stata dunque lo strumento atto al contempo a far prosperare economicamente il Paese e a unificare culturalmente, geograficamente e ideologicamente i cittadini.²²

L'indagine sui modelli esteri sviluppata dalla classe dirigente italiana negli anni postunitari si espanse attraverso varie fonti di riconoscimento (missioni pedagogiche, studi, conferenze, esposizioni universali) e progredì nel secolo. Nell'arco di tempo che va dall'Unità alla fine dell'Ottocento si possono distinguere due fasi complementari: un primo periodo (1860-1874), che servì da base di riflessione per rafforzare il sistema scolastico vigente in Italia e nel quale si cercò di plasmare l'istruzione secondaria in funzione di alcuni modelli europei più consolidati (con una netta preferenza per il sistema scolastico tedesco),²³ e una seconda fase (1874-1900), durante la quale vennero sviluppati studi preliminari su determinati argomenti con l'obiettivo di ispirarsi ad essi, prima d'introdurre modificazioni parziali e precise nel sistema in vigore. Basti pensare che, durante questa seconda fase, ben 24 relazioni d'interesse scolastico e pedagogico vennero pubblicate dal «Bollettino ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica».²⁴ Frutto di missioni compiute in Europa e negli Stati Uniti da docenti universitari, ispettori, funzionari e professori per conto del Ministero, tali pubblicazioni vertevano su svariati argomenti attinenti al mondo scolastico come il lavoro

²² Ivi, pp. 155-156.

²³ In ordine cronologico, L. Parola, V. Botta, *Del pubblico insegnamento in Germania*, Torino, Tip. di G. Favale e C., 1851; Villari, *Scritti pedagogici*, cit., 1868; F.L. Pullé et al., *Legislazione scolastica comparata. Dell'istruzione secondaria specialmente classica in Prussia ed in Germania. Relazione*, Firenze, Sansoni, 1877; G. Scopoli, *Dell'istruzione nelle belle lettere (i ginnasi), frammento dell'opera inedita intitolata «Relazione della visita delle pubbliche scuole in più luoghi di Germania e riflessioni su quelle del Regno»*, Verona, Stab. tip. di G. Civelli, 1879; D. Denicotti, *L'istruzione secondaria classica in Francia, in Prussia, in Sassonia, in Austria e in Italia*, in «Rivista italiana di scienze, lettere ed arti», 2 (1874), pp. 508-545; A. Piazzì, *Scuole e questioni pedagogiche in Germania*, Roma, Tip. Terme Diocleziane di G. Balbi, 1894.

²⁴ Le informazioni relative a queste missioni sono state tratte dalla lettura della relazione presentata da G. Chiosso in occasione del convegno *Cirse I Musei dell'educazione: storia e prospettive* (Padova, 30 maggio 2003), dal titolo *Il viaggio pedagogico nella seconda metà dell'800. Le relazioni delle missioni all'estero nel «Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione»*. Ringrazio l'autore per avermi gentilmente reso disponibile il testo.

manuale, i patronati, i corsi di ginnastica e i libri scolastici.²⁵ Lunghi dall'essere arbitrarie, le missioni all'estero costituirono dunque sin dall'inizio uno strumento di valutazione preliminare importante delle modificazioni che i legislatori volevano introdurre nel sistema nostrano. Esse rappresentarono senza dubbio un'occasione per conoscere concretamente i sistemi scolastici stranieri e consentirono un vero confronto con quello italiano.²⁶

3. Similitudini tra il Belgio e l'Italia: due nazioni giovani a confronto

Sebbene, come già detto, sin dalle origini della vigente normativa scolastica, i legislatori italiani manifestassero un grande interesse per i modelli scolastici delle grandi potenze europee – Germania, Inghilterra e Francia –, ai quali si ispirarono profondamente, essi mostrarono anche una certa attrazione per il sistema educativo belga. Anche se si trattava di una piccola nazione, di formazione assai recente, come sottolineava il professore Luigi Luzzati nel suo saggio del 1867, per molti aspetti il Regno belga costituiva indubbiamente un modello tanto per la sua costituzione – di una grande modernità – che per le libertà (tra cui quelle di culto, di stampa e d'insegnamento) che vi erano proclamate.²⁷

Al di là di queste caratteristiche originali, sottolineate e ammirate a livello europeo, l'attrazione italiana per il Belgio traeva anche la sua origine dalla situazione molto simile nella quale si trovavano i due Paesi all'inizio del secolo. In entrambi i casi ci si trovava di fronte a due Stati molto giovani in cerca di un'identità nazionale forte, tenuti a costruirsi sulle basi di un passato geografico, politico e culturale variegato. Tra le varie sfide alle quali erano sottoposti, ambedue i Paesi dovevano erigere, sulle basi ereditate dai regimi passati, un sistema scolastico nazionale capace di omogeneizzare, riordinare e far convergere nella stessa direzione abitudini scolastiche multiformi. In un caso come nell'altro, si trattava soprattutto di fornire un'offerta scolastica variegata che si declinasse in vari cicli d'insegnamento (istruzione classica e tecnica) e che si rivolgesse a pubblici scolastici diversi.²⁸ In Belgio, dove bisognerà aspettare il 1850 perché venga votata la prima

²⁵ Cfr. Chiosso, *Il viaggio pedagogico nella seconda metà dell'800*, cit.

²⁶ Targhetta, *Uno sguardo all'Europa*, cit., p. 159.

²⁷ L. Luzzati, *Lo Stato e la Chiesa nel Belgio, con alcune applicazioni alla questione religiosa in Italia*, Milano, Editori della Biblioteca utile, 1867, pp. 1-2.

²⁸ Cfr. M. Donato Di Paola, *Enseigner les Lettres au XIX^e siècle. Histoire sociale et politique comparée des professeurs de l'enseignement secondaire public en Belgique et en Italie (1850-1914)*, tesi di dottorato, Université libre de Bruxelles, 2018.

legge sull'istruzione secondaria, tale processo venne sviluppato progressivamente attraverso la promulgazione di una serie di circolari.²⁹ In Italia, invece, dove già prima dell'Unità esisteva una legge che inquadrava l'istruzione secondaria, la legge Casati, si trattava piuttosto di estendere la legislazione scolastica subalpina all'insieme della Penisola.³⁰ Infine, tanto in Belgio quanto in Italia, la presenza di un'ala cattolica molto importante aveva obbligato i relativi partiti politici (in particolar modo i liberali) a definire il rapporto dello Stato con la Chiesa e le prerogative che era disposto a lasciarle nell'ambito scolastico.³¹

Alla luce di tali considerazioni, si capisce più facilmente l'interesse manifestato dai legislatori italiani per il modello scolastico belga. Eretto una decina d'anni prima della promulgazione della legge Casati, a differenza di altri sistemi scolastici del tempo più collaudati, il modello belga presentava il vantaggio di essere stato concepito in un contesto di sfide molto simili a quelle con cui si stavano confrontando i legislatori italiani. Lo studio della letteratura sul sistema scolastico belga indica chiaramente che i legislatori italiani mostrarono un netto interesse per tre aspetti: la libertà scolastica, ammirata dai principali Paesi europei, la formazione dei docenti della scuola secondaria, che proponeva un sistema ibrido tra il modello tedesco e quello francese, e l'istruzione tecnica, considerata particolarmente all'avanguardia per l'epoca. In tutti e tre i casi si trattava di caratteristiche che anche l'Italia desiderava mettere in atto nel proprio sistema scolastico.

4. Il Belgio e la sua libertà scolastica: un impossibile modello da imitare?

Le ragioni che spinsero i legislatori italiani a interessarsi alla libertà scolastica belga s'intuiscono facilmente. In un periodo storico in cui gli Stati europei desideravano farsi carico dell'istruzione e diventare un referente importante nel suo sviluppo, che spazio bisognava lasciare alla Chiesa e al settore confessionale in materia scolastica? Data la situazione politica tesa con la

²⁹ Cfr. D. Grootaers, a cura di, *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, Crisp, 1998.

³⁰ G. Talamo, *La scuola dalla legge Casati alla inchiesta del 1864*, Milano, Giuffrè, 1960.

³¹ J. De Groof, Ch. Glenn, *Un difficile equilibrio. Sistemi scolastici e libertà d'insegnamento nell'Europa continentale e mediterranea* (2002), trad. it. Roma, Armando, 2003. Sul caso specifico italiano cfr. L. Pazzaglia, *Dalla scuola del disimpegno alla scuola del dialogo: linee di sviluppo*, in «Vita e pensiero», 48 (1965), pp. 784-799; A. Talamanca, *Libertà della scuola e libertà nella scuola*, Padova, La Scuola, 1975.

Chiesa cattolica, che tardava a rinunciare al suo potere temporale, fino a che punto era possibile instaurare la libertà scolastica nel nuovo Regno d'Italia?

Per rispondere a tale domanda l'Italia decise di prendere spunto da altri modelli europei. Come espose l'ispettore scolastico Dino Carina nel suo saggio del 1861, ogni nazione europea che aveva dovuto confrontarsi con tale quesito aveva proposto una soluzione diversa. In Francia, ad esempio, la legge che regolava la pubblica istruzione aveva conferito al governo «larghissime ingerenze sull'insegnamento dello Stato», revocando il diritto dei privati a gestire le scuole secondarie. Solo recentemente, per riequilibrare la situazione, la legge Falloux del 1850 aveva abrogato il monopolio dello Stato sull'insegnamento, mettendo fine al diritto esclusivo che gli era stato riconosciuto dal decreto del 17 marzo 1808, il quale aveva organizzato l'Università imperiale.³² In Inghilterra, l'ingerenza dello Stato risultava «appena sensibile» e l'istruzione era «quasi del tutto abbandonata alla operosità ed allo zelo dei privati». Bisognerà aspettare gli anni Settanta affinché, grazie all'*Elementary Education Act*, lo Stato inizi a intervenire in quest'ambito in forma suppletiva.³³ Infine, in Belgio venivano «conciliate fra loro e la benefica azione del Governo e la piena libertà dei privati».³⁴ Riconoscendo nella legge del 1850 la prima legge sull'insegnamento secondario, il principio della libertà scolastica iscritta nell'art. 17 della Costituzione del 1831, il Belgio conferiva al settore privato (di natura confessionale o meno) il diritto di concorrere con le scuole pubbliche e di gestire i propri istituti senza che lo Stato potesse interferire in nessun modo nella loro organizzazione o supervisione. Tale modello, meno radicale degli esempi francesi o inglesi, interessava particolarmente i legislatori italiani, che ne studiarono ampiamente l'origine e l'applicazione.

Come fece notare nel suo saggio il professor Cesare Agostini, la libertà scolastica belga era il risultato di un compromesso avvenuto tra i due grandi partiti dell'epoca, i liberali e i cattolici, riunitisi poco prima dell'indipendenza del Paese in un movimento politico denominato *unionisme* (1828-1848), che aveva come scopo la lotta contro la dinastia olandese.³⁵ Una volta ottenuta l'emancipazione del Paese, il governo unionista era stato attento a concedere una serie di prerogative a entrambi i partiti, al fine di

³² P. Harrigan, *Church, State and Education in France from the Falloux to the Ferry Laws: A Reassessment*, in «Canadian Journal of History», 26 (2001), pp. 51-83.

³³ Targhetta, *Uno sguardo all'Europa*, cit., p. 157.

³⁴ D. Carina, *Sulla istruzione primaria ed industriale della Francia, dell'Inghilterra e del Belgio*, Firenze, coi tipi di M. Cellini e C., 1861, p. 153.

³⁵ C. Agostini, *Il Belgio e l'Olanda dal 1789 al 1852. Cenni storici*, Milano, M. Guigoni, 1860, p. 185.

preservare la buona intesa che si era creata tra i membri delle due fazioni e di mantenere una forma di equilibrio tra di loro. Fu dunque in questa prospettiva che la libertà scolastica proclamata dalla Costituzione del 1831 fu concessa dal governo al settore privato per rimediare all'ingiustizia subita in passato dai Paesi Bassi, che gli avevano negato il diritto di dirigere alcun tipo di istituto secondario.³⁶

Riuscendo a conciliare due visioni antagoniste e conferendo alla Chiesa una grande libertà d'azione, non è difficile intuire le ragioni che spinsero i cattolici italiani a difendere tale modello.³⁷ Malgrado l'applicazione che dimostrarono nel presentarne i pregi ed i difetti,³⁸ il modello della libertà scolastica belga venne rapidamente scartato dai legislatori italiani. Per capire le origini profonde alla base di tale rifiuto bisogna analizzare le ragioni che vennero invocate dal conte Gabrio Casati, allora ministro della Pubblica Istruzione, nella sua relazione a sua maestà, introduttiva alla legge del 1859. Incaricato di esporre i modelli scolastici stranieri dai quali l'Italia aveva preso spunto per definire il ruolo che intendeva dare alla Chiesa e al settore privato nell'ambito scolastico, Casati analizzava accuratamente la definizione della libertà nel modello scolastico inglese, belga e tedesco. Presentando gli svantaggi e i vantaggi delle soluzioni adottate da ogni sistema, peraltro tutte molto diverse, il ministro cercava soprattutto di giustificare la scelta fatta dai legislatori italiani:

Tre sistemi principali si offerivano da abbracciare: quello d'una libertà piena ed assoluta, la quale, come in Inghilterra, esclude ogni ingerenza governativa; quello in cui, come nel Belgio, è concesso agli stabilimenti privati di far concorrenza con gli istituti dello Stato; quello infine praticato in molti paesi della Germania, nel quale lo Stato provvede all'insegnamento non solo con istituti suoi propri, ma ne mantiene eziandio la direzione superiore, ammettendo però la concorrenza degli insegnamenti privati con quelli ufficiali. A quale di questi sistemi volesse darsi la preferenza, non fu argomento di molte dubbiezze. Una libertà illimitata che è conveniente ed opportuna in Inghilterra, dove i privati sono da tanto tempo avvezzi a far da sé ciò che altrove è lasciato al Governo, non potrebbe senza pericolo sperimentarsi da noi. Anche al secondo sistema possono essere opposte gravi difficoltà da chi si preoccupi di certe condizioni peculiari del nostro paese. Restava pertanto da abbracciare il partito più sicuro, vale a dire un sistema medio di libertà sorretta da

³⁶ Carina, *Sulla istruzione primaria*, cit., p. 154.

³⁷ G. Biancardi, *La Civiltà Cattolica sulla libertà d'insegnamento dal 1850 al 1877*, in «Annali di storia moderna e contemporanea», 4 (1998), pp. 122-180.

³⁸ P. Martini, *Studi storico-politici sulle libertà moderne d'Europa dal 1789 al 1852*, Cagliari, Tip. di A. Timon, 1854; G. Arrivabene, *Una pagina di storia contemporanea del Belgio*, Mantova, Tip. Bortolo Balbiani, 1871.

quelle cautele che contengono entro i dovuti confini, e da quelle guarentigie che l'assicurino e la difendano contro i nemici palesi ed occulti, i quali la farebbero traviare, e ne guasterebbero il frutto.³⁹

Come esposto da Casati, la preferenza per il sistema tedesco non era stata argomento di «molte dubbiezze». Per motivi diversi, agli occhi dei legislatori italiani né il modello inglese né il modello belga erano sembrati convenire alla situazione in cui si trovava il Paese. Conferendo una libertà assoluta al settore privato, la libertà illimitata del sistema inglese andava incontro all'obiettivo perseguito dallo Stato italiano, che intendeva farsi carico del settore educativo e costituiva un «pericolo» che non si poteva certo permettere a una nazione in cui i privati avevano per tradizione di anteporre l'interesse locale a quello generale. Pur essendo più ibrido, il modello belga non sembrava neanche esso costituire un'alternativa plausibile. Agli occhi della classe dirigente italiana il peso della Chiesa nel settore educativo era troppo importante per poterle lasciare tale libertà. Temendo in parte il peso della concorrenza delle strutture del clero, ben impiantate sul suolo nazionale e che godevano della simpatia delle famiglie del notabilato locale, la classe politica italiana sentiva soprattutto che il Paese non era ancora pronto per poter gestire adeguatamente una tale libertà. Nel 1858, un anno prima dell'adozione della legge Casati, in una seduta del Parlamento subalpino il ministro della Pubblica Istruzione Giovanni Lanza aveva ribadito un'idea molto simile ai difensori del modello belga. Rimettendo in questione i benefici reali che ne aveva potuto ricavare lo stesso governo belga, egli metteva in guardia i partigiani di tale modello contro le sue derive:

Allora vedremo se il Governo belga dal 1830 in poi non abbia sempre cercato di temperare quella illimitata libertà d'insegnamento, mediante riforme che rinvigorissero l'insegnamento dello Stato ed accrescessero la sorveglianza del Governo su tutte le altre scuole, perché ha dovuto farsi capace che, abbandonando quasi interamente l'insegnamento nelle mani dei privati, questo decadeva, perché serviva loro come una speculazione, la quale non è mai buona consigliera in materia d'istruzione e dei grandi progressi; oppure era fatta arma dei partiti, che se ne valevano a muovere guerra alle istituzioni del paese.⁴⁰

³⁹ *Codice dell'istruzione secondaria classica e tecnica e della primaria e normale. Raccolta delle leggi, regolamenti, istruzioni ed altri provvedimenti governativi emanati in base alla legge 13 novembre 1859 con note esplicative e raffronti colle leggi preesistenti, approvata dal Ministero della Pubblica Istruzione*, Torino, Tip. Scolastica di S. Franco e figli e comp., 1861, p. 17.

⁴⁰ *Atti del Parlamento subalpino, sessione del 1857-1858 (VI legislatura)*, Roma, Eredi Botta, 1874, IV, pp. 1149-1150.

Esclusi i due primi esempi, restava dunque l'ultimo modello, quello tedesco, il più cauto. Pur ammettendo la concorrenza delle scuole private, come nel caso belga, esso era l'unico a garantire allo Stato la prerogativa di continuare a mantenere la direzione dell'istruzione. Le ragioni che convinsero i legislatori italiani a optare per un sistema calcato sul modello tedesco sono facilmente deducibili. In fin dei conti, come spiegava Casati nella sua relazione, vista la situazione in cui si trovava il Paese, risultava indubbiamente più prudente optare per un «sistema medio di libertà», nel quale lo Stato prendeva a suo carico l'istruzione e si garantiva il diritto di dettarne le linee guida. Facendosi garante, il governo si assicurava soprattutto di provvedere «dei buoni metodi, della diligenza con cui si danno gli insegnamenti, del rigore seguito negli esami e in generale del rispetto al buon costume e ai principi d'educazione morale e religiosa che [dovevano] dominare in tutte le Scuole pubbliche». ⁴¹ In Italia, dunque, il principio di libertà scolastica fu messo in atto con una formula più restrittiva rispetto a quella belga o inglese, che permise allo Stato di controllare in una certa misura il funzionamento degli istituti che non appartenevano al suo settore. Pur ribadendo la possibilità per i privati di istituire stabilimenti scolastici, lo Stato si conferì una serie di meccanismi di sorveglianza che gli permettevano di mantenere un certo controllo sull'istruzione quali il diritto d'ispezione, di scelta e di selezione del personale addetto alle scuole e di organizzare a titolo esclusivo gli esami di Stato (l'esame di licenza ginnasiale e liceale) e provvedere al rilascio dei titoli equivalenti. ⁴²

Tale scelta, lungi dall'essere condivisa da tutti, fu fortemente criticata da coloro che sostenevano la libertà scolastica e che desideravano un innalzamento generale del livello d'istruzione tramite la concorrenza tra pubblico e privato. In un articolo del 1874, «La Civiltà cattolica» criticava aspramente l'atteggiamento dell'ala liberale denunciandone il comportamento. Per la rivista dei Gesuiti i liberali italiani rinunciavano agli effetti benefici della concorrenza tra istituti appartenenti a settori diversi, quale si poteva osservare in Francia o in Belgio, perché temevano l'eventuale concorrenza che gli istituti privati avrebbero potuto fare a quelli pubblici:

Questo vediamo nel Belgio; e sopra tutto lo vediamo in Francia, dove la concorrenza, dai collegi liberi fatta ai licei governativi, è ragione di un incremento negli studii e di un progresso nelle classiche discipline. [...] Noi conosciamo benissimo le due grosse difficoltà, che il signoreggiante liberalismo oppone a questa libertà

⁴¹ *Sulle condizioni della pubblica istruzione nel Regno d'Italia. Relazione generale presentata al Ministro dal Consiglio Superiore di Torino*, Milano, Stamperia reale, 1865, p. 234.

⁴² *Codice dell'istruzione secondaria classica e tecnica*, cit., pp. 17-18.

dell'istruzione secondaria in Italia. Se noi la concedessimo, gl'istituti del Governo rimarrebbero quasi deserti e pressochè tutta la gioventù ripasserebbe sotto il magistero del clero, il quale pian piano disfarebbe la nostra Italia. Dunque codesta libertà è impossibile. Dunque, ne inferiamo noi, voi siete liberali del falso nome, finti liberali, liberali che della larva di libertà vi servite, per mascherare.⁴³

Lungi dall'essere completamente risolto, tanto in Belgio quanto in Italia, l'antagonismo tra cattolici e liberali nell'ambito scolastico progredì nel tempo e continuò ad alimentare grandi polemiche ideologiche nel corso dell'Ottocento e del Novecento. Tale rivalità si spiega alla luce dell'importanza che entrambi attribuivano al settore scolastico. In fin dei conti impossessarsi del campo educativo significava assicurarsi una certa presa sulle future generazioni del Paese.

5. Il seminario pedagogico tedesco e le Scuole normali di Parigi e di Liegi: tre modelli universitari a confronto per la formazione dei docenti italiani

Anche se la libertà scolastica vigente nel sistema belga non venne presa come esempio concreto dai legislatori italiani, il modello scolastico belga continuò a suscitare il loro interesse nel corso del tempo, e una particolare attenzione fu rivolta alla formazione dei docenti secondari. Tale considerazione si spiega alla luce dell'importanza attribuita nell'Ottocento dagli Stati europei alla figura e al ruolo dei professori, considerati elemento essenziale per il buon funzionamento delle scuole secondarie pubbliche. Incarnando l'autorità dello Stato a livello fisico (attraverso la loro presenza su tutto il territorio del Paese) e simbolico (trasmettendo un insieme di valori collettivi), i docenti secondari dovevano costituire l'anello connettivo tra la nazione e i suoi cittadini. Per raggiungere tale obiettivo, gli Stati europei decisero dunque di affiancare alla secolarizzazione dei loro sistemi scolastici la professionalizzazione del proprio corpo docente.⁴⁴

Nonostante l'importanza conferita alla nuova figura del professore nell'assetto scolastico della scuola moderna dell'Ottocento, le indagini condotte a livello europeo avevano messo in evidenza le condizioni deprecabili nelle quali i docenti europei erano costretti a esercitare il proprio mestiere. In Italia, più che altrove, la situazione risultava particolarmente drammatica.

⁴³ *La questione pedagogica in Italia*, in «La Civiltà cattolica», 4 (1874), p. 269.

⁴⁴ A. Nóvoa, *Histoire et comparaison*, Lisbonne, Educa, 1998, p. 151.

Da un'indagine condotta a livello nazionale emergeva che, nel 1865, sull'insieme dei professori italiani ve ne fossero soltanto un «piccolo numero [...] di buoni, un numero grandissimo di mediocri, ed un numero grande di inetti».⁴⁵ Le ragioni all'origine di tale fenomeno erano ben conosciute dalle autorità legislative. Di fronte allo scarso prestigio e alla poca considerazione di cui godevano i professori del ginnasio-liceo, le facoltà di Lettere italiane avevano difficoltà ad attirare nuovi iscritti. In seguito alla mancanza di candidati in grado di riempire i posti disponibili, gli istituti secondari avevano quindi dovuto colmare le cattedre liceali vacanti conferendole a individui sprovvisti di titoli e di esperienza.⁴⁶ Mal retribuiti, malamente formati e soggetti ai ricatti delle municipalità locali che non gli garantivano delle condizioni di lavoro stabili, i professori della Penisola (tra i quali si contava un gran numero di preti secolari) erano dunque lungi da potere essere comparati alle prestigiose figure dei *Lehrer* dei *Gymnasien* tedeschi⁴⁷ o dei *normaliens* dei *lycées* parigini.⁴⁸ Sulla base di tali considerazioni, i legislatori italiani si resero conto che, per elevare il livello della scuola secondaria italiana, bisognava pertanto procedere rapidamente a riformare il livello di formazione dei docenti secondari.

Per capire verso quale direzione fosse meglio dirigersi e per trovare risposte ai propri quesiti, l'Italia decise, ancora una volta, di prender spunto dai migliori modelli stranieri. A tal fine, nel 1875, il ministro Ruggiero Bonghi incaricò il professore Luigi Ferri di procedere a uno studio accurato delle facoltà di Lettere e di Filosofia delle principali nazioni europee – Germania, Francia e Belgio – che avevano rivolto un'attenzione particolare alla formazione del corpo docente secondario. L'incarico assegnato allo studioso era relativamente semplice: si trattava di valutare in che modo tali modelli universitari fossero riusciti a conciliare esigenze a priori difficili da combinare – come assicurare una formazione professionale e pratica ai futuri docenti dell'istruzione secondaria, pur mantenendo il carattere scientifico e accademico delle Facoltà di Lettere e di Filosofia delle università statali – e stabilire fino a che punto fosse possibile imitarli nel vigente sistema

⁴⁵ *Sulle condizioni della pubblica istruzione*, cit., p. 249.

⁴⁶ De Fort, *I professori*, in Lacaita, Fugazza, a cura di, *L'istruzione secondaria*, cit., pp. 92-93. Sulla formazione e sul profilo dei professori liceali italiani si vedano G. Genovesi, *I professori*, in T. Tomasi et al., *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978, pp. 33-87; A. Santoni Rugiu, S. Santamaita, *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

⁴⁷ R. Bölling, *Sozialgeschichte der deutschen Lehrer: Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1983.

⁴⁸ P. Gerbod, *La condition universitaire en France au XIX^e siècle*, Paris, Puf, 1965.

universitario italiano. Una domanda in particolare agiva da filo conduttore: basandosi sugli esempi dei tre modelli universitari, da quale sistema universitario bisognava prendere esempio? Risultava più opportuno trasformare tutte le facoltà di Lettere italiane in seminari filologici alla tedesca o era forse più conveniente istituire delle scuole normali superiori separate e ben distinte dalle Facoltà seguendo il modello francese? La soluzione belga, che proponeva un modello ibrido tra entrambi i sistemi, poteva costituire la soluzione ideale?

Come esposto dal Ferri nel suo saggio, ogni Paese presentava un modello molto diverso. In Germania, ad esempio, la preparazione dei docenti secondari era assicurata da due tipi di formazione. Da un lato, vi erano i famosi seminari scientifici, ammirati a livello europeo, che si declinavano in vari centri di alta formazione e che avevano come scopo di formare scienziati «capaci di trasmettere agli altri la propria scienza [...] e formare dei dotti in una data disciplina mediante un insieme di esercizi pratici relativi alla medesima, con l'insegnamento più speciale e più profondo delle conferenze e nel commercio intimo degli studenti coi professori».⁴⁹ Dall'altro, vi erano i seminari pedagogici, adibiti alla preparazione dei futuri docenti della scuola secondaria, ma che proponevano una formazione pratica povera, consistente in un tirocinio di qualche ora durante il quale lo studente osservava la lezione frontale del professore di liceo.⁵⁰

In Francia la formazione dei docenti secondari era assicurata dall'École normale supérieure di Parigi, un centro di alta formazione completamente separato dalle università statali, nel quale l'insegnamento delle lettere e delle scienze era diviso in due sezioni distinte.⁵¹ Ammessi per concorso, gli alunni della Scuola normale parigina (che vivevano al suo interno) costituivano una sorta di aristocrazia nel corpo docente francese e ricevevano una formazione di tre anni, nel corso della quale facevano un tirocinio di un mese nei licei di Parigi. Alla fine dei tre anni i candidati della Scuola normale, assieme a quelli delle facoltà di Lettere, si presentavano all'*agrégation*, concorso nazionale che abilitava all'insegnamento nei licei.⁵²

Infine, in Belgio, la formazione dei docenti secondari era assicurata da un sistema ibrido che riusciva a conciliare le visioni complementari proposte da entrambi i sistemi e combinava «i due metodi in una giusta misu-

⁴⁹ L. Ferri, *Insegnamento pedagogico superiore in Germania, in Francia, nel Belgio e in Italia. Studio comparato*, in L. Palma, L. Ferri, *Legislazione scolastica comparata*, Firenze, Sansoni, 1875, p. 299.

⁵⁰ Ivi, pp. 298-301.

⁵¹ N. Masson, *L'École normale supérieure. Les chemins de la liberté*, Paris, Gallimard, 1994.

⁵² Ferri, *Insegnamento pedagogico*, cit., p. 322.

ra». ⁵³ Tale preparazione era assicurata da due scuole annesse all'Università: l'École normale des humanités di Liegi per le Lettere, e quella di Gand per le Scienze. ⁵⁴ Copiando dal modello francese l'idea di ospitare dei candidati in un collegio e di ammetterli per concorso, la Scuola normale di Liegi offriva una formazione di quattro anni, in cui l'insegnamento era diviso in due momenti: da un lato vi era una parte teorica data nell'università e calcata sul modello del seminario scientifico tedesco, dall'altra una parte pratica offerta all'interno della Scuola, direttamente ispirata dal sistema francese. A conclusione della loro preparazione, i 20 convittori borsisti erano tenuti a presentare all'esame di 'aspirante aggregato' una prova che li abilitava a insegnare in uno dei licei del Regno. Valutati da una commissione mista di professori appartenenti alle università statali (di Liegi e Gand) e libere (l'Università libera di Bruxelles e l'Università Cattolica di Lovanio), una volta superato il concorso, in quanto borsisti dello Stato, i candidati della Scuola normale di Liegi erano obbligati a offrire i propri servizi alle scuole governative per almeno due anni consecutivi. ⁵⁵

Pur riconoscendo i vantaggi di tutti questi modelli, Ferri non mancava di sottolinearne anche i difetti. A suo parere il modello tedesco era troppo teorico, quello francese prevedeva un tirocinio troppo breve e quello belga non proponeva una specializzazione disciplinare sufficientemente marcata. Soprattutto, preparando un numero ristretto di candidati e permettendo a delle giurie universitarie miste di valutarli, il sistema belga non poteva rappresentare un'alternativa valida per un Paese così grande e vario come l'Italia, che, invece, aveva bisogno di formare un numero maggiore di professori, e dove lo Stato desiderava mantenere il monopolio nel rilascio dei titoli universitari. Tali motivazioni avevano condotto lo studioso a concludere che nessun modello poteva essere completamente imitato dall'Italia. Alla luce della situazione nazionale, dove i candidati che si presentavano ai concorsi per le cattedre vacanti vi giungevano provvisti di una laurea universitaria o di un diploma conferito da una delle poche scuole normali disseminate nel Paese (Pisa, Milano, Firenze, Napoli e il seminario di Padova), Ferri proponeva dunque al ministro Bonghi di riprendere alcuni elementi positivi di ciascun modello europeo e di cercare di adattarli al sistema italiano. Tra le varie piste suggerite per rinforzare la formazione dei docenti secondari ita-

⁵³ Ivi, p. 325.

⁵⁴ Sul modello universitario belga cfr. P. Dhondt, *Un double compromis: enjeux et débats relatifs à l'enseignement universitaire en Belgique au XIX^e siècle*, Gand, Academia Press, 2011.

⁵⁵ Ferri, *Insegnamento pedagogico*, cit., pp. 331-338.

liani e «aiutare con tutti i mezzi lo sviluppo della parte pratica e seria degli studi letterari, filosofici e positivi, non che la loro connessione e fecondazione reciproca nelle Università», egli proponeva, prima di tutto, di prendere dal sistema tedesco l'idea di incoraggiare le conferenze professorali e di introdurre dei corsi speciali condotti da docenti liberi che avrebbero avuto come «scopo di innalzare gli studi e di giovare alla preparazione dei futuri insegnanti dei licei».⁵⁶ In seguito, ispirandosi direttamente al sistema francese, suggeriva di armonizzare i regolamenti delle scuole normali italiane, di istituire dei diplomi specifici per l'insegnamento e di elevare l'importanza del titolo di professore o di abilitato all'insegnamento secondario (classico e tecnico), facendone l'oggetto di un concorso nazionale per esame (che avrebbe abolito i concorsi locali per cattedra), permettendovi come condizioni il compimento degli studi universitari e la laurea, oltre un tirocinio. Ai suoi occhi tali cambiamenti avrebbero permesso di innalzare il livello di studio dei professori, rinforzarne la carriera e migliorarne le condizioni di lavoro. Infine, ispirandosi al modello belga, Ferri rigettava del tutto la possibilità di separare le scuole normali dalle università (come in Francia) e riaffermava l'importanza del ruolo esclusivo dello Stato nel rilascio dei diplomi e nell'organizzazione della formazione dei docenti secondari italiani. Tuttavia, ricordando al ministro le condizioni in cui versava l'istruzione universitaria italiana, priva di mezzi economici, di un numero sufficiente di professori adeguatamente preparati e di collegi modello dove i tirocinanti avrebbero potuto esercitarsi, egli lo invitava, inizialmente, a mostrarsi cauto, consigliandogli di aprire un numero ristretto di scuole normali. Solo in seguito, grazie all'incremento generale dell'istruzione e al miglioramento delle condizioni economiche del Paese, si sarebbe potuto valutare la possibilità di aprire un numero maggiore di istituti normali.⁵⁷

Lungi dal costituire un esempio isolato, la questione della formazione dei professori secondari continuò comunque a suscitare nel tempo dibattiti e riflessioni, come mostra la prima parte di questo volume.

6. L'istruzione tecnica belga: un modello scolastico all'avanguardia

L'ultimo aspetto del sistema belga preso a modello, questa volta in modo più concreto, dai legislatori italiani, e anche uno dei più rilevanti, riguarda la sua istruzione tecnica. L'interesse della classe dirigente italiana

⁵⁶ Ivi, p. 339.

⁵⁷ Ivi, pp. 344-348.

per tale caratteristica si spiega facilmente. Innanzitutto va ricordato che, in confronto con le altre potenze europee, l'istruzione tecnica italiana registrava un ritardo notevole. Quasi inesistente prima dell'Unità, ad eccezione di alcune zone del Paese come il Lombardo-Veneto o il Regno di Sardegna, benché la legge Casati del 1859 avesse cercato di organizzarla, il suo differimento era tale che ci volle molto tempo affinché si espandesse sull'insieme del territorio italiano.⁵⁸ Osservando il sistema scolastico belga, i legislatori italiani speravano dunque di prendere spunto da un modello all'avanguardia e ammirato a livello europeo. Già dal 1850, il Belgio disponeva di un sistema scolastico molto moderno strutturato in due cicli diversi. Da un lato vi erano le scuole superiori, gli *athénées royaux*, che offrivano un ciclo di studi di sette anni, dall'altro le scuole inferiori, le *écoles moyennes*, che offrivano un ciclo di studi di tre anni. Frequentati dai figli della borghesia, gli *athénées* proponevano un'offerta formativa destinata a coloro che avrebbero continuato gli studi all'università e che desideravano esercitare una professione liberale o scientifica. Ogni *athénée* disponeva di due sezioni: la *section des humanités*, che preparava alle carriere liberali (in Italia un insegnamento equivalente veniva conferito dal ginnasio-liceo), e la *section professionnelle*, che preparava alle facoltà scientifiche. Gli alunni delle due sezioni frequentavano gli stessi corsi, fatto salvo per alcune materie specifiche che venivano insegnate soltanto in alcune sezioni in funzione dell'orientamento scelto dall'alunno; ad esempio, nella *section professionnelle* lo studio delle lingue classiche era sostituito dall'apprendimento delle lingue moderne e delle materie scientifiche. Le *écoles moyennes*, invece, venivano frequentate da un pubblico più modesto, che desiderava ricevere una formazione breve che gli permettesse di avviarsi precocemente nel mondo del lavoro. Offrendo un sistema strutturato in due cicli formativi alternativi, il modello belga rispondeva perfettamente alla sfida dei tempi moderni, conciliando aspettative lavorative diverse.

L'efficacia di tali scuole, sempre più numerose e frequentate, non era sfuggita agli osservatori italiani, che ne sottolinearono i pregi durante il corso dell'Ottocento. Già nel 1861 l'ispettore scolastico Dino Carina presentava in termini elogiativi l'istruzione tecnica belga, sottolineando l'importanza che si doveva attribuire allo studio delle materie scientifiche (ritenute indispensabili per i bisogni della società moderna) e congratolandosi con gli esiti ottenuti dalla *section professionnelle* dei licei belgi:

⁵⁸ C.G. Lacaïta, *Industria e cultura tecnico-scientifica nella costruzione dell'Italia Unità*, in C.G. Lacaïta, P.P. Poggio, a cura di, *Scienza, tecnica e industria nei 150 anni di unità d'Italia*, Milano, Jaca Book, 2011, pp. 41-50.

Se i corsi tecnici degli Atenei non valgono a formare né degli operai né degli scienziati, servono mirabilmente a spandere molte di quelle cognizioni che meglio soddisfano ai bisogni della vita civile. [...] Sembrami degno di molta cura un insegnamento tecnologico che si rivolga alle classi medie della società e che ne abitui la gioventù a valutare l'importanza di studi siffatti; e questo intento venne ampiamente raggiunto nel Belgio coll'ordinamento delle scuole tecniche negli Atenei Reali.⁵⁹

Sei anni dopo, i membri della Commissione incaricati di presentare un progetto di legge al Senato sottolineavano a loro volta il successo riscontrato dalle scuole tecniche belghe, svizzere e tedesche, sempre più frequentate e che «si moltiplicavano ogni giorno». Facendo notare che si osservava un fenomeno analogo in Italia, dove la scuola tecnica era il solo istituto scolastico che avesse progredito, essi invitavano a prendere spunto da quello che si faceva altrove per cercare di migliorare l'offerta formativa tecnica italiana.⁶⁰ In effetti, contrariamente a quello che si osservava negli altri Paesi europei, pur riscontrando un certo successo, così come erano strutturate, le scuole tecniche italiane non potevano essere comparate alle loro omologhe europee. Pensate sin dall'inizio come delle scuole di seconda categoria, da un punto di vista legislativo la legge Casati le aveva collocate in una situazione di netta inferiorità rispetto al liceo classico, considerato la via maestra degli studi. Per rimediare a tale situazione e permettere all'Italia di disporre anch'essa di un personale scientifico altamente qualificato, i difensori delle materie scientifiche cercarono dunque in tutti i modi di spronare i legislatori italiani a prendere esempio da Paesi più progrediti quali il Belgio, la Germania o la Francia, dove l'insegnamento tecnico costituiva un aspetto vincente del loro settore educativo.

In realtà, malgrado le pressioni esercitate dal mondo industriale, l'occasione per ripensare l'assetto della scuola tecnica italiana si presentò soltanto a fine secolo. Favorendo lo sviluppo ulteriore del ruolo delle discipline scientifiche nei *curricula* europei, furono soprattutto le riforme avvenute alla fine dell'Ottocento nella maggior parte dei Paesi europei che spinsero i legislatori italiani a riflettere sul posto che bisognava conferire all'istruzione tecnica in Italia. L'obiettivo perseguito era doppio: si trattava da un lato di definire quale peso dovesse avere la cultura classica nella scuola secondaria italiana, dall'altro di valutare la pertinenza di attuare un potenziamento delle discipline matematiche e naturalistiche nell'offerta formativa italiana attraverso una revisione dei programmi, il che avrebbe significato un ridimensionamento della cultura classica.⁶¹

⁵⁹ Carina, *Sulla istruzione primaria*, cit., p. 186.

⁶⁰ *Senato del Regno, sessione 1867*, cit., p. 18.

⁶¹ Cfr. L. Cerasi, «*Per reagire alle contrarie tendenze*»: l'«*Atene e Roma*» e il dibattito

Anche in questa occasione, gli intellettuali italiani si recarono oltre le frontiere nazionali per cercare soluzioni alternative. Fra i vari modelli presi in considerazione a fine secolo dai legislatori italiani quello belga continuò a godere di una discreta attenzione. Nel 1872 l'avvocato Massimiliano Giarrè, professore d'istruzione tecnica a Firenze, intraprese a sue spese un viaggio nelle principali zone del Nord Europa (Baviera, Austria, Sassonia, Prussia, Belgio e Inghilterra) per studiarne lo sviluppo dell'istruzione tecnica.⁶² Otto anni dopo, Alberto Errera, professore al Regio Istituto tecnico di Napoli venne incaricato dal governo di presentare uno studio accurato sul sistema scolastico belga, porgendo una particolare attenzione alla sua istruzione tecnica.⁶³ Infine, nel 1882, il professore di liceo Riccardo Folli pubblicò un studio comparativo importante sui sistemi scolastici stranieri intitolato *Le scuole secondarie classiche straniere e italiane: confronti, note e proposte*. Prendendo spunto dall'attualità e denunciando la situazione nella quale si trovava l'istruzione classica italiana, Folli sottolineava che né il tempo né le riforme erano riusciti a migliorare il sistema scolastico nazionale. Basandosi sui risultati dello studio degli altri sistemi scolastici che avevano provveduto a riformare il proprio assetto scolastico, egli dimostrava la necessità di attuare lo stesso tipo di riforme in Italia. Riferendosi alla recente riforma belga del 1881 che aveva conferito più spazio alle materie scientifiche, lo stesso notava i vantaggi che ne aveva tratto il Paese.⁶⁴ Profondamente influenzata dal sistema scolastico tedesco che aveva cercato di imitare, la riforma belga del 1881 aveva ristrutturato il suo sistema scolastico creando un'offerta formativa variegata che permetteva di rispondere ai bisogni moderni della società di fine secolo. Accanto alle sezioni di ateneo preesistenti – la sezione delle *humanités* e quella *professionnelle*, ribattezzate rispettivamente *humanités gréco-latines* e *humanités modernes* –, la riforma belga aveva creato una sezione ulteriore denominata *humanités latines-mathématiques*. Se, come detto precedentemente, le prime due sezioni erano incentrate rispettivamente sullo studio esclusivo delle discipline letterarie o scientifiche, la sezione delle *humanités latines-mathématiques* costituiva

sulla riforma degli studi classici ai primi del secolo, in «Quaderni di storia», 24 (1998), pp. 123-173.

⁶² M. Giarrè, *Sulla istruzione elementare e tecnica in Baviera, Austria, Sassonia, Prussia, Belgio e Inghilterra, con alcune considerazioni sulle scuole elementari e tecniche d'Italia e singolarmente di Firenze*, Firenze, Tipografia della Gazzetta d'Italia, 1872.

⁶³ A. Errera, *Studi sull'istruzione primaria, industriale, professionale e commerciale nel Belgio*, Roma, Eredi Botta, 1880.

⁶⁴ R. Folli, *Le scuole secondarie classiche straniere e italiane: confronti, note e proposte*, Milano, D. Briola, 1882, pp. 17-21.

una via di mezzo tra entrambe le sezioni preesistenti, proponendo al contempo una formazione scientifica e classica (difatti vi era mantenuto lo studio di una lingua classica, il latino).

Impostato in questo modo, il sistema scolastico belga riusciva a strutturare perfettamente il suo assetto scolastico su calco di quello tedesco: la prima sezione corrispondeva al *Gymnasium* tedesco (l'equivalente del ginnasio-liceo in Italia), la seconda alla *Realschule* (che corrispondeva all'istituto tecnico italiano) e la terza al *Realgymnasium* (inesistente in Italia).⁶⁵ Proponendo formazioni diverse, ogni sezione dava accesso a delle facoltà universitarie differenti e rispondeva ai nuovi bisogni della società moderna. Attraverso tale riforma, che consentiva soltanto agli studenti delle *humanités gréco-latines* di accedere a qualsiasi corso universitario e che precludeva tale possibilità a quelli che avevano frequentato le altre sezioni (essi dovevano fare degli esami supplementari per potersi iscrivere a delle facoltà per le quali non avevano seguito dei corsi), l'obiettivo perseguito dalla riforma belga del 1881 era dunque quello di salvaguardare il carattere elitario degli studi classici, creare un'offerta formativa più variegata (accontentando i difensori delle materie scientifiche che esercitavano una pressione sempre maggiore sull'opinione pubblica) e rinforzare il principio della superiorità della formazione classica (non riconoscendo un'equivalenza completa dei diplomi). Criticata dai difensori delle materie scientifiche, la non equipollenza dei titoli perdurerà a lungo nel corso del secolo e bisognerà difatti aspettare gli anni Quaranta del Novecento perché vengano votate le prime misure in favore di un'equivalenza parziale.⁶⁶

Benchè il modello della scuola tecnica belga e tedesca presentasse dei vantaggi notevoli, solo all'inizio del Novecento verrà proposto qualcosa di simile in Italia. Incaricata di riflettere sulla ristrutturazione del sistema scolastico italiano, la Commissione Reale del 1905 sarà la prima a proporre nel suo progetto di riforma del 1909 l'istituzione, a titolo sperimentale, di tre categorie di licei: il liceo classico (equivalente al *Gymnasium* tedesco e alla sezione delle *humanités gréco-latines* della scuola belga), dove veniva mantenuto lo studio delle lingue classiche, il liceo moderno (equivalente al *Realgymnasium* e alla sezione delle *humanités latines-mathématiques*), dove era mantenuto soltanto lo studio del latino, e il liceo scientifico (equivalente alla *Realschule* e alla sezione delle *humanités modernes*), dove non

⁶⁵ M. Donato Di Paola, *Prendre exemple du modèle scolaire allemand? La réforme des humanités en Belgique à la fin du XIX^e siècle dans son contexte européen (1870-1890)*, in «Histoire de l'éducation», 2018, 149, p. 67.

⁶⁶ Grootaers, a cura di, *Histoire de l'enseignement en Belgique*, cit., pp. 276-277.

venivano insegnate le lingue classiche.⁶⁷ Cristallizzando le tensioni tra i partigiani di un insegnamento classico e quelli delle materie scientifiche, la riforma del 1909 suscitò non poche polemiche. Il punto sul quale si confrontarono entrambe le fazioni riguardava l'accesso alle facoltà universitarie: da un lato coloro che volevano che solo il liceo classico desse accesso a tutte le facoltà universitarie, dall'altro coloro che volevano concedere la stessa prerogativa agli studenti che avevano frequentato gli altri licei. Alla fine vinsero i partigiani del primo sistema. La riforma del 1909 consentì l'accesso a tutte le facoltà soltanto agli studenti del liceo classico, gli altri potevano frequentare i corsi universitari corrispondenti alla formazione che avevano seguito. In realtà, pur accontentando prevalentemente i classicisti, la riforma del 1909 fu considerata troppo all'avanguardia per la mentalità dell'epoca e non venne mai attuata. Bisognerà aspettare la legge del 21 luglio 1911 affinché venga istituito per la prima volta in Italia un liceo moderno. Creato a titolo sperimentale soltanto in nove città modello, contrariamente alle disposizioni previste dalla riforma del 1909, esso dava accesso a tutte le facoltà universitarie. Il liceo moderno italiano di inizio secolo non ebbe una vita molto lunga e venne sostituito dai licei scientifici con la riforma Gentile del 1923. Contrariamente ai loro predecessori, i licei scientifici, provvisti questa volta dello studio del latino, non davano accesso a tutte le facoltà universitarie. Attraverso tale mossa, Gentile rinforzò l'assetto umanistico del liceo classico e ristabilì il predominio della cultura classica italiana. Egli mise così fine al più serio tentativo di modernizzazione del sistema scolastico intrapreso nel corso dell'Ottocento dalla classe politica italiana.⁶⁸

7. Tra modelli e riforme

Come abbiamo cercato di dimostrare attraverso l'analisi dell'interesse manifestato dai legislatori italiani per i modelli culturali europei, e in particolar modo per il sistema scolastico belga, lo studio dei sistemi scolastici stranieri divenne nel corso dell'Ottocento un importante strumento di perizia a livello europeo. In un contesto di forte competizione internazionale e

⁶⁷ Ministero della pubblica istruzione. Commissione Reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia, I: *Relazione*, Roma, Tip. Cecchini, 1909.

⁶⁸ G. Bonetta, G. Fioravanti, a cura di, *L'istruzione classica (1860-1910)*, Roma, Ministero per i Beni culturali e ambientali – Ufficio centrale per i beni archivistici, 1995 (Fonti per la storia della scuola, 3), p. 76.

di definizione del proprio modello scolastico, numerosi furono infatti i pedagogisti, gli intellettuali e i legislatori scolastici dell'epoca che, animati da una volontà di «conoscere l'altro» e con esso misurarsi, si lanciarono alla scoperta dei modelli scolastici stranieri⁶⁹ e presero parte a quella che è stata definita come una «nebulosa riformatrice» internazionale.⁷⁰ Fu soltanto in un secondo tempo, a partire dagli anni Venti, che l'interesse per i modelli esteri fu veramente accompagnato da un desiderio di «capire l'altro» nella sua diversità.⁷¹ Tali spostamenti geografici, facilitati dai progressi che si registravano nel campo dei mezzi di comunicazione in una fase definita da molti storici come «la prima mondializzazione»,⁷² agevolarono la diffusione di alcuni modelli giudicati particolarmente competitivi e positivi e portarono a una certa omogeneizzazione del panorama scolastico europeo. Sebbene le riforme intraprese nei vari Paesi europei abbiano generalmente seguito la stessa direzione e siano confluite poi nelle grandi riforme di fine secolo che riconobbero l'equivalenza dei diplomi scolastici, la loro attuazione è avvenuta a velocità diverse in funzione delle loro particolarità nazionali e dei loro ritmi intrinseci.⁷³ Se in Germania e in Francia tali mutamenti avvennero relativamente presto (rispettivamente nel 1900 e nel 1902), in Italia e in Belgio l'equipollenza completa venne ottenuta molto più in là nel Novecento (rispettivamente nel 1969 e nel 1964).

Benché, come dimostra l'analisi del caso belga, lo studio dei modelli stranieri non portò sempre a riforme concrete e immediate, esso contribuì comunque ad alimentare la riflessione sulle riforme che si desiderava attuare in Italia e contribuì indubbiamente allo sviluppo del sistema scolastico italiano negli anni postunitari. In fin dei conti, l'*expertise* basata sui sistemi esteri servì soprattutto a evitare di riprodurre esperimenti che non avevano funzionato altrove (identificando le debolezze degli altri sistemi scolastici), a ispirarsi ai cambiamenti che erano risultati positivi legittimandone il bisogno attraverso il confronto con gli altri Stati europei e a trovare soluzioni più idonee ai bisogni concreti e intrinseci di ogni Paese.

⁶⁹ P. Gerbod, *L'enseignement à l'étranger du point de vue des pédagogues français (1800-1914)*, in «Histoire de l'éducation», 5 (1979), pp. 19-29.

⁷⁰ C. Topalov, a cura di, *Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France 1880-1914*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1999.

⁷¹ A. Nóvoa, T. Yariv-Mashal, *Comparative Research in Education: A Mode of Governance or a Historical Journey?*, in «Comparative Education», 39 (2003), 4, p. 424.

⁷² E. Rosenberg, a cura di, *A World Connecting, 1870-1945*, Cambridge, Harvard University Press, 2012.

⁷³ F. Ringer, *La segmentation des systèmes d'enseignement. La réforme de l'enseignement secondaire français et prussien, 1865-1920*, in «Actes de la recherche en sciences sociales», 149 (2003), pp. 6-20.

Analizzare la nascita della politica scolastica secondaria italiana nei primi anni postunitari alla luce dell'interesse italiano per i modelli stranieri consente pertanto, decentrandosi da una visione esclusivamente nazionale, di individuare i punti deboli e i punti forti dello sviluppo del sistema scolastico nostrano e di proporre un nuovo sguardo sul modo in cui lo studio dei sistemi scolastici esteri ha condizionato la strategia della classe politica del tempo.⁷⁴ Esso permette soprattutto di convalidare la tesi secondo la quale i modelli scolastici nazionali europei, lungi dall'essere il risultato di politiche prettamente nazionali, sono nati in realtà grazie a un continuo scambio di idee e confronti con i modelli stranieri.⁷⁵ Alla luce di tale considerazione, e sotto lo slancio del *transnational turn* bisognerebbe cercare di interrogare con uno sguardo nuovo la storia dell'educazione in Europa, rivisitando alcuni miti nazionali e proponendo una riflessione globale sulle caratteristiche (in parte comuni) dalle quali hanno preso forma i sistemi scolastici europei moderni dell'Ottocento.

⁷⁴ Cfr. Chiosso, *Il viaggio pedagogico nella seconda metà dell'800*, cit.

⁷⁵ A.-M. Thiesse, *La création des identités nationales. Europe XVIII^e-XX^e siècle*, Paris, Seuil, 1999.

Un percorso atipico della formazione dell'insegnante donna tra Otto e Novecento: gli Istituti superiori di magistero femminile

di *Tiziana Pironi*

Ormai, da oltre un trentennio, la storiografia italiana, in ambito storico-educativo, ha posto particolare attenzione alla questione della formazione dell'identità di genere, intesa come costruzione culturale dei ruoli sociali del maschile e del femminile, soprattutto nel campo delle professioni (Becchi, Covato, Giallongo, Soldani, Ulivieri). Si è fatta luce sulle ragioni dell'assenza delle donne in determinati percorsi scolastici e professionali, considerati per lungo tempo solo maschili, cercando pure di comprendere storicamente quei processi che hanno favorito, in Italia più che altrove, l'affermarsi dell'«equazione tra donne ed educazione»,¹ con la specificità di rendere dominante, a livello scolastico, la figura della maestra elementare rispetto a quella della professoressa. Figura quest'ultima senza dubbio meno studiata rispetto alla prima, che – lo ha scritto Giulia Di Bello – nasce come una sorta di maestra specializzata, trovando, a differenza del professore, notevoli difficoltà a imporsi quale professionista competente nella trasmissione del sapere intellettuale.²

L'accesso delle docenti all'insegnamento secondario aveva infatti aperto un dibattito nell'ultimo trentennio dell'Ottocento, portando a canalizzare tale richiesta verso gli Istituti superiori femminili di magistero, sorti a Firenze e a Roma nel 1882, al fine di preparare le future docenti delle scuole normali femminili. Su entrambi gli Istituti si sono concentrati studi significativi, che hanno focalizzato l'indagine su aspetti diversi. Per l'Istituto fiorentino l'attenzione è stata rivolta principalmente a quelli legislativo-normativi che

¹ C. Covato, *Essere maestre in Italia fra Otto e Novecento*, in M. Cavazza, P. Govoni, T. Pironi, a cura di, *Eredi di Laura Bassi. Docenti e ricercatrici in Italia tra età moderna e presente*, Milano, FrancoAngeli, 2014, p. 96.

² G. Di Bello, *Le professioni educative: dall'Istituto Superiore di Magistero femminile alla Facoltà di Scienze della Formazione*, in *L'Università degli studi di Firenze 1924-2004*, Firenze, Olschki, 2004, II, p. 545.

hanno accompagnato le vicende della sua istituzione fino alla nascita della Facoltà di Magistero (Di Bello, Mannucci, Santoni Rugiu).³ Per il Magistero romano, Furio Pesci ne ha invece ricostruito i *curricula* formativi, compiendo un approfondimento riguardante i professori che vi hanno insegnato pedagogia.⁴ Poiché di fatto, come vedremo, i due Istituti rappresentarono tra Otto e Novecento la fucina per l'ingresso delle docenti nella scuola secondaria, il presente lavoro ne ricostruisce ad ampio raggio la storia; al tempo stesso, pur facendo riferimento ai sopracitati studi, si cercherà qui di porre lo sguardo anche su coloro che vi hanno percorso il loro iter formativo, trasmettendo poi il loro bagaglio professionale alle future generazioni di maestre.

Nella consapevolezza che si tratti di un'indagine ancora *in fieri*, l'intento è quello di contribuire ad arricchire sempre più tale ambito di studi con ulteriori approcci sul piano metodologico e interpretativo, facendo luce sul rapporto tra vita e percorso formativo e professionale. In questa prospettiva, la scrittura autobiografica (diari, epistolari, ecc.), incrociata con altre tipologie documentarie, potrebbe permettere di cogliere più in profondità il vissuto di coloro che si sono avvicinate sulla cattedra nel corso del tempo, al fine di ricomporre i diversi frammenti di una biografia collettiva.

1. Il difficile esordio delle donne nei licei e nelle università

Ormai si è scritto molto in merito alla stragrande maggioranza delle figlie dei ceti operai cittadini e della piccola borghesia, per la quale, tra Otto e Novecento, la scuola normale diventò il percorso d'istruzione per eccellenza per coloro che intendevano proseguire gli studi, viste le difficoltà incontrate da quelle poche intenzionate ad acquisire il titolo liceale per poi potersi iscrivere all'università.⁵ Nei primi anni Settanta dell'Ottocento, assistiamo ai primi casi di iscrizioni femminili ai ginnasi e ai licei, poiché la legge Casati non lo vietava esplicitamente e l'ammissione di studentesse avveniva a discrezione dei presidi che, in alcuni casi, come ad esempio quello del Liceo Dante di Firenze, vi si opposero.⁶ Di visioni più aperte fu il

³ G. Di Bello, A. Mannucci, A. Santoni Rugiu, a cura di, *Documenti e ricerche per la storia del Magistero*, Firenze, Manzuoli, 1980.

⁴ F. Pesci, *Pedagogia capitolina. L'insegnamento della pedagogia nel Magistero di Roma dal 1872 al 1955*, Parma, Ricerche pedagogiche, 1994.

⁵ Punto di partenza è il saggio di D. Bertoni Jovine, *Funzione emancipatrice della scuola e contributo della donna all'attività educativa*, in *L'emancipazione femminile in Italia. Un secolo di discussioni 1861-1961*, Firenze, La Nuova Italia, 1964, pp. 223-269.

⁶ M. Raicich, *Liceo, università e professioni. Un percorso difficile*, in S. Soldani, a cura di,

preside del Liceo classico Galvani di Bologna, che accettò l'iscrizione di due studentesse, entrambe di estrazione piccolo-borghese, che si diplomarono nel 1878, Giuseppina Cattani e Giulia Cavallari: la prima si iscrisse a Medicina, laureandosi nel 1884, mentre la seconda si laureò in Lettere nel 1882 e l'anno dopo in Filosofia. Occorre aspettare oltre un decennio per trovare di nuovo una studentessa che abbia conseguito la licenza liceale presso il noto liceo bolognese. Basti pensare che tra il 1878 e il 1900 si diplomarono al Galvani 18 giovani donne su 1.342 studenti, con una media pari all'1,34 per cento.⁷ Se seguiamo la carriera successiva di Giulia Cavallari, nata a Imola il 5 marzo 1856, prima laureata della Regia Università di Bologna e unica donna iscritta a Lettere e Filosofia nel 1882-1883,⁸ sappiamo che ella ottenne immediatamente un incarico di insegnamento in Lettere classiche, presso la Scuola superiore femminile Erminia Fuà Fusinato di Roma, l'anno stesso in cui usciva la circolare ministeriale che apriva ufficialmente l'accesso delle donne a ogni ordine e grado scolastico della scuola secondaria e ben sette anni dopo che il regolamento Bonghi aveva sancito per legge l'ingresso delle donne negli atenei italiani.

Di conseguenza, a partire dal 1889 le statistiche sulla frequenza degli istituti secondari cominciano a registrare anche le presenze femminili: nei licei troviamo 44 alunne su un totale di 8.326 alunni. Una percentuale destinata ad aumentare sempre più negli anni successivi, visto che nel 1900 ammontavano a 287 le ragazze presenti nei licei a fronte di un totale di 12.780 alunni.

Da questo momento in poi l'ingresso femminile nei percorsi universitari si fece sempre più sostenuto: se dal 1877 al 1888 si laurearono 20 donne, dal 1889 al 1900 se ne laurearono 204. Erano comunque numeri esigui, poiché se fino al 1888 si trattava di casi eccezionali, sul finire dell'Ottocento assistiamo a una fase di sensibile espansione, ma sempre in proporzione minima rispetto ai maschi. L'analisi statistica di Vittore Ravà ci permette inoltre di analizzare i dati relativi alla distribuzione delle studentesse laureate nelle diverse facoltà: Lettere (140), Filosofia (37), Scienze fisiche e naturali (30), Medicina e Chirurgia (24), Matematica (20), Giurisprudenza (6).⁹ Possiamo quindi notare che all'inizio del secolo scorso quasi il 90 per cento delle laureate aveva come prospettiva professionale quella dell'insegnamento, persistendo

L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita nell'Italia dell'Ottocento, Milano, FrancoAngeli, 1989, pp. 169-170.

⁷ M. Gaspari, *Storie di ragazze, I: La presenza femminile nelle aule del Liceo-Ginnasio 'Galvani'*, in «I Quaderni di cultura del Galvani», 2 (2012-2013), p. 33.

⁸ Ivi, p. 22.

⁹ V. Ravà, *Le laureate in Italia. Notizie statistiche*, Roma, Tip. Cecchini, 1902.

ancora molte barriere negli altri campi professionali. Tale esclusione viene a realizzarsi attraverso la forza delle consuetudini sociali piuttosto che attraverso veri e propri vincoli giuridici sempre più difficili da riconoscere e applicare.¹⁰ Del resto, quelle rare donne che si laureavano in Giurisprudenza, non potendo accedere alla carriera giuridica, ripiegavano sull'insegnamento: tre delle sei che si addottorarono in Legge nel 1900 ottennero infatti una cattedra nella scuola normale, dopo aver conseguito anche la laurea in Lettere.¹¹

Tuttavia, nonostante la grande maggioranza delle laureate scegliesse e spesso ripiegasse sull'insegnamento nella scuola secondaria, non era affatto semplice trovare lavoro presso gli istituti statali, avendo gli aspiranti professori la precedenza nelle graduatorie, in quanto le donne non potevano insegnare nei licei maschili e misti, bensì solo nelle pochissime classi femminili esistenti.

Tra l'altro, coi primi del secolo scorso, anche gli uomini che in precedenza avevano preferito rivolgersi ad altre carriere professionali non disdegnarono più così tanto un posto da professore presso un'ambita sede liceale.¹² Ricordiamo che la legge Sonnino-Boselli del 1906, che aveva definito il nuovo stato giuridico dell'insegnante secondario, con il regolamento per il pubblico concorso e la laurea come requisito preferenziale, oltre a far riferimento a un soggetto di genere 'maschile' negava alle donne la possibilità di accedere all'insegnamento nelle classi maschili e miste, esclusione ribadita anche dai successivi regolamenti del 1908 e del 1910. Come ha osservato Marino Raicich, «la situazione era particolarmente ingiusta perché anche se le laureate ottenevano ottimi risultati potevano però essere assunte solo in classi femminili, le quali in quegli anni tendevano a diminuire, nonostante la crescente scolarizzazione delle ragazze, a causa della nuova tendenza da parte delle autorità scolastiche periferiche e centrali, di privilegiare, sia nei ginnasi sia nelle scuole tecniche, le classi miste».¹³

2. Regolamenti e piani di studio

Come abbiamo visto, le iniziali difficoltà di inserimento delle docenti donne nella scuola secondaria, in modo particolare nei licei, frequentati da

¹⁰ G. Vicarelli, *Introduzione a Ead.*, a cura di, *Donne e professioni nell'Italia del Novecento*, Bologna, Il Mulino, 2007, pp. 7-9.

¹¹ Ivi, p. 13.

¹² A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1959, pp. 176-180.

¹³ Raicich, *Liceo, università e professioni*, cit., p. 170.

pochissime alunne, in larga parte per il persistente pregiudizio nei confronti della coeducazione dei sessi durante l'adolescenza, aveva aperto un dibattito nel corso degli anni Settanta dell'Ottocento che fu alla base della scelta politica di prevedere percorsi di studi superiori riservati alle ragazze. Nel frattempo, la crescita vertiginosa delle scuole normali femminili rendeva più opportuno affidarvi l'insegnamento a docenti donne per questioni di ordine morale.

Fu il ministro Francesco De Sanctis a farsi interprete di tale esigenza, non senza però dar corso a vivaci polemiche. Il 16 dicembre 1878 firmò il decreto per la creazione di due Regi Istituti superiori femminili di magistero, a Roma e a Firenze, riservati alle licenziate delle scuole normali, che avevano il duplice compito di preparare le future insegnanti di lettere, pedagogia e lingue straniere delle scuole complementari e normali femminili e al tempo stesso di «dare a quelle signorine che vi aspirassero una cultura più copiosa e più elevata di quella che possono ottenere dalle scuole elementari e dalle Scuole normali».¹⁴

Il decreto De Sanctis era finalizzato a una radicale revisione del precedente del 15 settembre 1873, n. 1577, firmato dal ministro Scialoja, che aveva istituito un corso complementare, biennale, annesso alle due Scuole normali femminili di Roma e di Firenze, «coll'intendimento di dare una migliore preparazione alle giovinette che avevano conseguito il diploma normale in detta scuola».¹⁵ La scelta delle due sedi, che si manterrà anche in seguito con la nascita dei due Istituti superiori femminili di magistero, veniva giustificata, nel primo caso, essendo Roma, nuova capitale, centro nevralgico della vita culturale e, nel secondo, dal «vantaggio del buon esercizio pratico della lingua parlata» presso quella che era considerata la culla della lingua italiana.¹⁶

Il corso complementare non fu però all'altezza delle aspettative, in quanto non rilasciando alcun titolo alle studentesse risultò scarsamente appetibile e rivelò quindi fin da subito una frequenza molto bassa.¹⁷ Dopo la breve parentesi del ministero Bonghi (1874-1876), che non era riuscito a far approvare una riforma di tale corso, Francesco De Sanctis, salito alla Minerva nel marzo del 1878, fece suo l'intento di dar vita a due veri e propri Istituti superiori femminili, di durata quadriennale, non più annessi alla

¹⁴ N. D'Alfonso, *Istituti Superiori Femminili di Magistero*, in A. Martinazzoli, L. Credaro, diretto da, *Dizionario illustrato di pedagogia*, Milano, Vallardi, II, 1896, p. 289. Nicolò D'Alfonso insegnò pedagogia all'Ismf di Roma dal 1889 al 1923. Sul suo insegnamento, si veda Pesci, *Pedagogia capitolina*, cit., pp. 44-46.

¹⁵ Di Bello, Mannucci, Santoni Rugiu, a cura di, *Documenti e ricerche*, cit., p. 38.

¹⁶ Ivi, p. 135.

¹⁷ Ivi, p. 305.

Scuola normale, bensì all'Università di Roma e all'Istituto superiore di perfezionamento degli studi di Firenze, affidandone rispettivamente la direzione a un professore della Facoltà di Lettere o di Scienze dell'Ateneo romano e al presidente della sezione di Filosofia e Lettere dell'Istituto di studi superiori fiorentino (art. 4). Titolo obbligatorio per l'iscrizione era la patente di scuola normale superiore; inoltre diventava necessario sostenere un esame di ammissione, inerente ai programmi di scuola normale, relativi a quelli risalenti al 10 ottobre 1867 (art. 3), esclusa la pedagogia.

Sulla base della scelta di indirizzo del secondo biennio, i diplomi conseguiti avrebbero consentito l'insegnamento presso le scuole normali femminili di lingua e letteratura italiana, storia e geografia, di pedagogia e morale, di lingue e letterature straniere.¹⁸

Il decreto voluto da De Sanctis non ebbe però vita facile, divenendo oggetto di un vivace confronto sulla stampa con forti ripercussioni in Parlamento in merito all'opportunità di creare *ex novo*, con semplice decreto e non per legge, un istituto superiore parallelo a un corso universitario, volto alla formazione esclusiva di docenti donne, e per giunta provenienti da un percorso di studi di durata minore e certamente meno impegnativo rispetto a quello liceale.¹⁹

Come ha scritto Giulia Di Bello, nelle polemiche che resero difficile l'attuazione degli Isfm «sono chiari tutti i nodi polemici che accompagneranno il Magistero nei suoi cento anni di storia, soprattutto il suo essere lo sviluppo di grado 'accademico' di un curriculum di studi di minore dignità (Scuola normale), l'essere una brutta copia 'femminile' delle Facoltà universitarie, a grandissima maggioranza allora frequentate dagli uomini». ²⁰ Del resto il progetto De Sanctis trovò le riserve delle femministe Anna Maria Mozzoni ed Emilia Mariani, molto critiche nei confronti di un canale formativo esclusivamente femminile, ritenuto segregante e inferiore culturalmente, come del resto lo erano per loro le scuole femminili di ogni ordine e grado.²¹

Il compito di convertire il decreto voluto da Francesco De Sanctis nella legge 25 giugno 1882, n. 896, venne assunto da Guido Baccelli, divenuto ministro della Pubblica Istruzione il 2 gennaio 1881, che ribadiva sostanzialmente la finalità ambivalente dei due Istituti, ovvero di «provvedere alla

¹⁸ Ivi, p. 138.

¹⁹ Ivi, pp. 50-53.

²⁰ Ivi, p. 48.

²¹ Sulle posizioni espresse da Mozzoni e Mariani, mi permetto di rimandare a T. Pironi, *La questione dell'istruzione secondaria 'mista' nel decennio bolognese de «La donna» (1877-1887)*, in F. Tarozzi, E. Betti, a cura di, *Le italiane a Bologna. Percorsi al femminile in 150 anni di storia unitaria*, Bologna, Socialmente, 2013, pp. 57-63.

maggiore cultura della donna, compiendo ed estendendo quella impartita nelle scuole secondarie femminili, e di preparare ed abilitare la donna a speciali insegnamenti in tutte le scuole femminili del regno».²²

L'iscrizione era consentita, oltre che alle licenziate di scuola normale, anche a quelle poche che avessero compiuto gli esami finali nelle tre classi di ordine equivalente (ginnasio e scuola tecnica) (art. 2), previo esame di ammissione sul programma dell'ultimo anno di scuola normale.

Il carattere ibrido dell'Ismf, a metà strada tra la scuola per aspiranti maestre e un corso di laurea, si coglieva in particolare nell'art. 3, in base al quale gli insegnamenti dovevano comprendere «gli studi letterari, scientifici, pedagogici e di morale, atti a compiere ed estendere quelli impartiti nelle scuole normali secondarie femminili».²³ L'Ismf si qualificava quindi di grado più elevato rispetto a una scuola secondaria, dovendo formare docenti professionalmente preparate a insegnare alle future maestre, ma, come dichiarava espressamente nella sua relazione Pasquale Villari, presidente della commissione che aveva formulato il Regolamento, «volerne fare delle vere e proprie Università o Facoltà universitarie femminili sarebbe un falsarne l'indole».²⁴ Questo soprattutto per la ragione che l'Istituto sarebbe stato frequentato dalle alunne delle scuole normali, la cui preparazione culturale poteva dirsi «di gran lunga inferiore a quella che, nei licei e negli istituti tecnici, ricevono coloro che si iscrivono all'università».²⁵

Il regolamento 19 novembre 1882, n. 1882, definiva il piano di studi, che doveva essere analogo in entrambi gli Ismf e che comprendeva due bienni, uno comune ai diversi diplomi e l'altro di indirizzo. Come vedremo, si trattava di un curriculum che non era certo paragonabile a quello di tipo specialistico di una comune laurea, quale poteva essere ad esempio quella di Lettere. Nei due Ismf l'insegnamento consisteva certamente in un approfondimento delle diverse aree disciplinari, previste nel precedente percorso magistrale, ma con alcune importanti novità, come l'inserimento delle lingue e letterature moderne (francese e inglese o tedesco), che andava a compensare la mancanza delle lingue classiche. Le future insegnanti avrebbero

²² *Regolamento organico per gli ISMF di Roma e Firenze*, in Di Bello, Mannucci, Santoni Rugiu, a cura di, *Documenti e ricerche*, cit., p. 142.

²³ *Legge 25 giugno 1882, n. 896 (serie 3)*, ivi, p. 139.

²⁴ *Relazione di Pasquale Villari, presidente della commissione nominata in seno al Consiglio superiore, sul regolamento degli istituti superiori di magistero di Roma e Firenze*, in C. Covato, A.M. Sorge, a cura di, *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, Roma, Ministero per i Beni culturali e ambientali – Ufficio centrale per i beni archivistici, 1994 (Fonti per la storia della scuola, 1), p. 305.

²⁵ *Ibidem*.

potuto infatti aspirare all'abilitazione in lingue e letterature straniere, anche se risulta che nessuna abbia mai ottenuto tale diploma, molto probabilmente perché ritenuto poco spendibile, dato che nella scuola normale non era presente l'insegnamento della lingua straniera.²⁶

Anche le materie scientifiche risultavano ben rappresentate e in perfetto equilibrio con quelle di area umanistica (nel biennio comune le scienze occupavano un terzo del totale delle ore settimanali), e il loro insegnamento teorico veniva accompagnato dalle esercitazioni pratiche nei gabinetti, sotto la guida dei rispettivi docenti (art. 16). Del resto, in linea con la cultura positivista del tempo, si auspicò più volte l'aggiunta di un diploma in Scienze fisiche e naturali, che però verrà istituito solo nel 1919 per poi essere soppresso l'anno dopo. In particolare, per quanto riguarda l'Istituto fiorentino, tale richiesta era stata avanzata fin dalla sua apertura dal Consiglio direttivo, vista la presenza di una sezione scientifica, composta da illustri professori (G.F. Aioli, C. Del Lungo, A.R. Toniolo, A. Grandi).²⁷ Da non sottovalutare che il primo direttore dell'Ismf di Firenze fu proprio Giacomo Filippo Aioli, docente di fisica e chimica, a cui successe nel 1886 Agostino Grandi, ordinario di algebra, che si era laureato in Matematica presso la Normale di Pisa.²⁸

Sempre in merito agli insegnamenti scientifici, l'Istituto romano parrebbe non essere stato da meno. In particolare, spiccavano due docenti donne che erano state le prime laureate in Scienze dell'Italia unita, autrici di volumi di successo del settore, rispettivamente Evangelina Bottero, ordinario di fisica e chimica, e Carolina Magistrelli, ordinario di scienze naturali, che dotarono pure l'Istituto di un avanzato laboratorio sperimentale.²⁹ Non sfugge che in entrambi gli Ismf i docenti di area scientifica ricoprirono le cattedre di ordinario e assunsero incarichi direttivi come nel caso di quello di Firenze.

Il biennio comune comprendeva i seguenti insegnamenti: 1. lingua e letteratura italiana (tre lezioni settimanali al I e II anno); 2. storia generale, storia dell'Italia antica, medievale e moderna, geografia (idem); 3. elementi

²⁶ Come scrive Di Bello, la soppressione del corso in Lingue straniere «praticamente disertato, richiesta dal consiglio direttivo dell'istituto fiorentino già dall'anno 1900, avverrà solo nel 1923 con la riforma Gentile, per essere poi riattivato nel 1935 come corso di laurea in Lingue e letterature straniere, dopo l'erezione di Magistero in facoltà universitaria»: G. Di Bello, *Le tesi di laurea in pedagogia in cento anni di storia del Magistero di Firenze*, Firenze, Università degli studi di Firenze, 1984, p. 19.

²⁷ Ivi, p. 18.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ P. Govoni, *Studiosi e scrittrici di scienza tra età liberale e fascismo. Il caso Bottero e Magistrelli*, in «Genesis», 1 (2007), pp. 65-89.

di logica e psicologia (tre lezioni settimanali al I anno); 4. elementi di fisica e di chimica (tre ore settimanali al II anno); 5. storia naturale comprensiva di botanica, zoologia, mineralogia e geografia fisica (tre lezioni settimanali al I e II anno); 6. lingua e letteratura francese (idem); 7. lingua e letteratura inglese e tedesca (idem); 8. geometria piana, elementi di aritmetica ragionata e cosmografia (idem); 9. istituzioni di igiene (tre ore settimanali al I anno); 11. disegno e lavori femminili, entrambi con orario da determinarsi da parte del Collegio dei professori (art. 4).³⁰

Nel secondo biennio le materie venivano suddivise a seconda del diploma a cui si intendeva aspirare, anche se possiamo notare che le differenze tra i tre percorsi apparivano piuttosto limitate, rappresentando più che altro un approfondimento di quelle seguite nel primo biennio. Anzitutto, per il diploma di Lingua e letteratura italiana, storia e geografia si dovevano sostenere i seguenti esami: lingua e letteratura italiana (storia della letteratura, studio dei classici nelle migliori traduzioni, esercizi di composizione per tre lezioni settimanali al I e II anno); storia italiana antica, medievale, moderna e geografia (idem); pedagogia e morale (idem); lingua e letteratura francese (tre ore settimanali al I anno); lingua e letteratura inglese o tedesca (tre ore settimanali al I e II anno); istituzioni di igiene e antropologia (idem come sopra); un corso di scienze naturali o di fisica o di matematica, a scelta delle alunne (tre ore settimanali al I anno); disegno e lavori femminili, con orario da determinarsi dal Collegio dei docenti. Per insegnare pedagogia le uniche differenze rispetto al biennio precedente riguardavano la riduzione di letteratura italiana, storia antica, medievale, moderna e geografia, impartite solo al primo anno, compensate dall'inserimento biennale di psicologia, pedagogia e morale. Lo stesso piano di studi era previsto per il diploma di Lingue straniere, dove si estendeva per l'intero biennio lo studio delle lingue moderne (art. 9).

Come possiamo notare, le lingue straniere erano presenti in tutti e tre gli indirizzi, così pure un insegnamento scientifico a scelta. Non particolarmente rilevante appariva lo spazio riservato alla pedagogia, che comprendeva anche elementi di logica e di psicologia. Va sottolineato, ad esempio, che i futuri insegnanti, iscritti alla facoltà di Lettere e Filosofia, sostenevano un unico esame di pedagogia nell'arco del quadriennio. Con una continua oscillazione tra vecchio e nuovo, tra una visione tradizionale della donna ed emergenti aspirazioni professionali, facevano in ultimo la comparsa i lavori femminili, abbinati in senso artistico al disegno, anche se considerati sostanzialmente come svago ricreativo e pausa allo studio.

³⁰ *Regolamento organico per gli ISMF di Roma e Firenze*, in Di Bello, Mannucci, Santoni Ruggiu, a cura di, *Documenti e ricerche*, cit., p. 143.

Era evidente che si trattava di un percorso formativo decisamente in continuità con quello della scuola normale e quindi molto diverso rispetto al carattere sostanzialmente specialistico di una facoltà universitaria. Del resto i due Ismf non rilasciavano lauree, bensì diplomi, e inoltre nei testi legislativi si faceva riferimento ad 'alunne', non a 'studentesse', come pure ad 'anno scolastico', non ad 'anno accademico', anche se le lezioni iniziavano non prima del 15 novembre, come per gli studenti universitari, mentre le sessioni d'esame terminavano il 15 luglio (art. 28). Le lezioni duravano da un'ora a un'ora e trenta minuti (art. 10) e non si potevano superare le sei ore giornaliere, interrotte solamente dalle attività dedicate alla ricreazione, al canto corale, alla ginnastica (art. 11). La frequenza risultava obbligatoria e alla fine dell'anno occorreva sostenere un esame su ciascuna materia. L'alunna che avesse riportato l'insufficienza in una o più materie doveva presentarsi agli esami di riparazione nella seconda quindicina di ottobre e se fosse risultata ancora insufficiente era costretta a ripetere l'anno.³¹

Era dispensata dall'esame di promozione colei che, oltre a distinguersi per «una incensurabile condotta», avesse conseguito nelle votazioni bimestrali il voto di sette in ciascuna materia (art. 16). Al termine del primo biennio si sosteneva l'esame sul programma delle materie seguite durante l'intero biennio, che consisteva nelle seguenti prove scritte: un componimento in italiano; un problema di matematica; una composizione in lingua francese; una composizione in una delle altre due lingue straniere (art. 19). Superate tali prove con esito positivo, l'alunna otteneva un certificato di licenza di primo grado (art. 17), che le permetteva di trovare impiego come istitutrice. Per conseguire il certificato di licenza di secondo grado erano necessari alcuni prerequisiti: il superamento degli esami su tutte le materie studiate nel secondo biennio (art. 18); una tesi su un argomento scelto dell'alunna; una prova scritta nella lingua straniera prescelta; una conferenza sulla disciplina in cui ci si abilitava; una lezione sulla stessa materia (art. 21).

Nel regolamento si stabiliva l'attribuzione di posti di studio, presso il convitto annesso a ciascun Ismf, riservati ad alunne non agiate, di condotta irreprensibile, da comprovare con un certificato di moralità rilasciato dal Comune o dall'autorità politica (art. 26). La vita del convitto prevedeva un rigoroso internato,³² sotto la responsabilità di una direttrice, che aveva pure il

³¹ Ivi, pp. 149-150.

³² Come ricordava un'allieva dell'Ismf di Roma, Paola Boni Fellini, «le allieve convittrici si dovevano di non poter fare a quando a quando, come noi libere cittadine, una passeggiata esplorativa verso piazza indipendenza»: P. Boni Fellini, *I segreti della fama*, Roma Centro editoriale dell'Osservatore, 1955, p. 101.

compito di vigilare sulla disciplina delle alunne esterne (art. 29). Ella, come si leggeva nel regolamento interno dell'Istituto fiorentino (1883), doveva «tener vivo nell'animo delle alunne l'amore e lo studio delle cose domestiche, i sentimenti di bontà e gli abiti di gentilezza che sono l'ornamento più bello della donna» (art. 13).³³ Direttrice disciplinare dell'Istituto fiorentino fu per diversi anni, dal 1882, Marianna Giarrè Billi, donna di saldi principi patriottici, eloquente esempio per le allieve, avendo a 16 anni sfidato il fuoco della gendarmeria, il 29 maggio 1851, durante una cerimonia proibita dal governo, per raccogliere fondi fra la popolazione per le famiglie degli eroi di Curtatone e Montanara; aveva poi convolato a nozze con l'ex volontario garibaldino, il medico Luigi Billi, divenendo animatrice di un importante salotto intellettuale della città, frequentato da letterati carducciani, tra cui Emilio Nencioni e Niccolò Rodolico che insegnarono presso lo stesso Ismf.³⁴

L'importanza assegnata allo stile etico-comportamentale delle allieve rappresentava dunque un elemento distintivo della formazione della futura insegnante, visto che l'allieva dell'Ismf manteneva il posto presso il convitto per tutti e quattro gli anni a patto che non si macchiasse di condotta irregolare; poteva anche accedere al II biennio senza sostenere gli esami di passaggio, se oltre a riportare in ogni bimestre il voto di sette in ciascuna materia avesse dato prova di un'eccellente condotta.³⁵ Era evidente che le future insegnanti avevano il compito di svolgere un ruolo prima di tutto educativo nei confronti delle loro allieve, future maestre, rendendosi loro stesse un modello di vita che andava ben al di là della pura trasmissione dei contenuti disciplinari, diversamente da quanto accadeva invece per coloro che si laureavano in Lettere o in Scienze naturali.

Il successivo Regolamento, firmato dal ministro Paolo Boselli (29 agosto 1890), fugava ogni dubbio sulla natura ambivalente dei due Ismf, che mantenevano la duplice finalità di «provvedere ed accrescere, per una parte, la cultura letteraria e scientifica della donna, e per l'altra di abilitarla all'ufficio di istitutrice e di insegnante di speciali discipline nelle scuole normali femminili, negli educandi di maggior grado e in tutte le altre scuole secondarie femminili del Regno» (art. 1).³⁶ Questo, nella persistente convinzione

³³ *Regolamento organico per gli ISMF di Roma e Firenze*, in Di Bello, Mannucci, Santoni Rugiu, a cura di, *Documenti e ricerche*, cit., p. 151.

³⁴ F. Conti, *Marianna Giarrè*, in *Dizionario biografico degli italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, 54, 2000, *ad vocem*.

³⁵ S. Ulivieri, *La donna e gli studi universitari nell'Italia postunitaria*, in F. De Vivo, G. Genovesi, a cura di, *Cento anni di università. L'istruzione superiore in Italia dall'Unità ai nostri giorni*, Napoli, Esi, 1986, p. 221.

³⁶ Di Bello, Mannucci, Santoni Rugiu, a cura di, *Documenti e ricerche*, cit., p. 154.

che le famiglie italiane non amano l'insegnamento americanamente promiscuo e che, per quanto le porte dell'Università siano aperte alle donne, queste non vi accorreranno mai in gran numero e convinto che, atteso l'odierno deviamiento della donna dal fine al quale è veramente nata, quello di essere maestra ed educatrice, giacché in ogni madre vi deve essere l'una e l'altra, bisognava dare una più elevata e seria cultura alla donna.³⁷

Il regolamento Boselli introduceva però sostanziali modifiche del piano di studi, stabilendo la suddivisione degli insegnamenti in due sezioni, l'una letteraria e l'altra scientifica (art. 2), oltre a rafforzare l'impianto culturale con una maggiore attenzione agli studi del mondo classico, appresi tramite traduzioni, che comprendeva: lingua italiana (stilistica e precettistica, studio dei classici, compresi i greci e i latini, nelle migliori versioni, esercizi di composizione); storia critica della letteratura italiana (rapporto con le letterature classiche, greca e latina); elementi di letterature straniere comparate (facoltativo); storia (greca e romana antica d'Italia, in relazione con la storia generale d'Europa, critica, bibliografia); geografia fisica con elementi di geologia; geografia politica con elementi di etnografia, statistica e cartografia; filosofia (logica, psicologia, morale, pedagogia e metodologia); matematica (elementi di fisica e cosmografia); storia naturale (botanica, zoologia e mineralogia); igiene con applicazione alla casa e alla scuola; lingua e letteratura francese; lingua e letteratura tedesca; lingua e letteratura inglese; disegno con applicazione speciale all'insegnamento oggettivo e alla geografia. Restavano sempre i lavori femminili con le norme e con l'orario da stabilirsi nel Collegio dei professori, ora però disgiunti dal disegno (art. 2).³⁸ I successivi bienni si differenziavano maggiormente rispetto a prima concedendo più spazio alle esercitazioni didattiche, rispettivamente due ore di storia e geografia e due ore di lingua italiana, tre ore di pedagogia, lo stesso per il biennio di diploma in Lingue straniere, che però continuava a mantenersi deserto.

Le esercitazioni si svolgevano nella doppia veste di «conferenze» presso la sede dell'Ismf e di «lezioni pratiche» presso la scuola normale: le prime di competenza del docente della disciplina, le seconde di quello di pedagogia dell'Ismf (art. 12). L'orario non poteva andare oltre le trenta ore settimanali, comprese le esercitazioni (art. 15). Per essere promossa l'alunna sosteneva a fine anno un «esame speciale su ciascuna materia del corso» (art. 22). Gli esami speciali nei primi tre anni e di licenza alla fine del quarto consistevano in prove scritte e orali: le prove scritte riguardavano la lingua italiana e le lingue straniere scelte dall'allieva, in quest'ultimo caso la prova consisteva nella

³⁷ D'Alfonso, *Istituti Superiori Femminili di Magistero*, cit., p. 202.

³⁸ Di Bello, Mannucci, Santoni Rugiu, a cura di, *Documenti e ricerche*, cit., p. 155.

doppia versione. Per coloro che volessero poi abilitarsi in una lingua straniera era obbligatoria una composizione in tale lingua al termine dei quattro anni; una prova di disegno cartografico era invece prevista alla fine del quarto anno per coloro che optavano per il diploma di Storia e geografia. Venivano stabilite sei ore di tempo per le prove scritte e 15 minuti per la prova orale (art. 23). Le allieve con materie insufficienti (inferiori a 6/10) avevano la possibilità di presentarsi agli esami di riparazione nella seconda sessione e ricorrere a un'ulteriore sessione straordinaria nel caso di una sola insufficienza, a esclusione della lingua italiana (art. 25). Superati gli esami speciali, l'allieva veniva ammessa all'esame di diploma davanti a una commissione, composta dal docente della materia oggetto del diploma, in qualità di presidente, e da altri professori delle discipline più affini, di cui uno esterno all'Istituto (art. 28). Tale prova, conclusiva di tutto il percorso, prevedeva: 1. una tesi di argomento speciale a scelta dell'alunna sulla disciplina in cui intendeva abilitarsi, letta di fronte alla commissione; 2. una conferenza della durata di trenta minuti sulla disciplina in esame; 3. una versione scritta in una delle lingue straniere a scelta dell'alunna. 4. una lezione pratica (art. 29). Per la valutazione della tesi ciascun commissario disponeva di 10 voti con votazione palese. L'alunna che otteneva la media di 6/10 del totale dei voti di cui disponeva la commissione veniva ammessa alla conferenza e alla prova delle versioni nelle quali, per conseguire l'idoneità, doveva sempre ottenere la media di 6/10. Successivamente l'alunna era chiamata a dar prova delle sue attitudini didattiche tramite una lezione pratica di almeno 30 minuti su un tema comunicato 24 ore prima dalla commissione, nell'ambito del programma in vigore per le scuole normali. Il voto finale del diploma veniva espresso dalla somma totale di tutte le votazioni (art. 30). All'unanimità poteva essere proposta la lode (art. 31).

Col decreto del 7 aprile 1889, il ministro Boselli aveva pure esteso ai due Ismf l'incarico per gli esami abilitanti all'insegnamento nelle scuole normali, ufficio che fino ad allora veniva riservato alle facoltà universitarie di Lettere e Filosofia. Alla richiesta dei direttori dei due Istituti di poter conferire anche il diploma abilitante di Scienze si oppose il Consiglio superiore della pubblica istruzione.³⁹

Si dovrà poi attendere l'approvazione di un nuovo regolamento (r.d. 9 ottobre 1919, n. 1968), in cui si precisava che le diplomate avrebbero potuto insegnare nelle sezioni femminili degli istituti tecnici, nelle scuole femminili tecniche complementari, normali, industriali e commerciali di primo grado, negli istituti ed educatori femminili (art. 1). La novità più importante riguardava l'eliminazione dei precedenti bienni, nonché l'aggiunta di un

³⁹ D'Alfonso, *Istituti Superiori Femminili di Magistero*, cit., pp. 294-295.

diploma specifico per l'insegnamento di Scienze fisiche e naturali: questo si distingueva dagli altri corsi fin dal primo anno, mentre italiano, storia e geografia venivano riunite nell'unico corso di Materie letterarie (art. 2).⁴⁰ Frutto della nuova ventata culturale di marca neoidealistica era l'eliminazione della psicologia in tutti e tre gli indirizzi, mentre entrava lingua e letteratura latina in tutti i corsi, tranne che in quello di Scienze naturali; l'insegnamento di logica e morale veniva sostituito con quello di filosofia, e comparivano nuove materie, quali storia e istituzioni di diritto ed elementi di economia e storia dell'arte, quest'ultima però presente solo nel corso di Materie letterarie. Finalmente non si faceva alcuna menzione dei lavori femminili e l'orario delle lezioni veniva ridotto a quattro ore giornaliere escluse le esercitazioni. Questo per far sì «che alle alunne resti libera una parte della giornata, affinché possano frequentare le biblioteche, gli archivi, attendere a letture ed a studi in casa, a studi e ricerche nei gabinetti o laboratori, completare le cognizioni acquistate nella scuola» (art. 11).⁴¹ Nell'intero quadriennio erano inoltre previste esercitazioni di lezioni nelle scuole medie femminili.

Veniva maggiormente definito sul piano giuridico il profilo della direttrice disciplinare che doveva essere provvista di laurea o del diploma dell'Istituto, avere compiuto più di trent'anni, essere «di illibata condotta per essere esempio civile e morale per le alunne». Si specificava anche di provvedere alla sua assunzione tramite un concorso per titoli (art. 35).⁴² Non diventava più necessario per l'ammissione il certificato di condotta, mentre le alunne in possesso della licenza liceale non erano obbligate a seguire il corso di latino (art. 44).

Ottenevano la promozione le allieve che conseguivano in ogni prova scritta e orale non meno di 18/30, con possibilità di lode col massimo dei voti (art. 65). Si manteneva pure l'esame di riparazione come nella scuola secondaria. Al termine dei quattro anni, superate tutte le materie, seguiva l'esame di diploma che consisteva: 1. nella presentazione di una tesi scritta su una delle materie fondamentali del gruppo in cui la candidata si voleva diplomare; 2. nella discussione davanti alla commissione della tesi stessa e di due tesine su altre materie fondamentali, il tutto con una durata di non meno di 40 minuti (il punteggio conseguito non doveva essere inferiore a 40/70 a votazione palese); 3. una lezione su un argomento specifico sorteggiato dalla commissione e comunicato alla studentessa 24 ore prima (di al-

⁴⁰ Di Bello, Mannucci, Santoni Rugiu, a cura di, *Documenti e ricerche*, cit., p. 169.

⁴¹ Ivi, p. 172.

⁴² Ivi, p. 178.

meno 40 minuti anche la durata di tale prova, relativa ai programmi vigenti di scuola normale e complementare). Coloro che risultavano insufficienti in una delle prove dovevano ripeterla nelle due sessioni successive (art. 6).

Nonostante in entrambi gli Ismf la maggioranza delle studentesse si fosse diplomata nelle discipline letterarie, solo Gentile, col decreto del 13 marzo del 1923, li dotò di un'impostazione esclusivamente umanistica, eliminando tutte le materie di area scientifica, trasformandoli perciò in istituti universitari, aperti ai maestri diplomati.

3. I docenti e le allieve

In merito all'andamento delle iscrizioni nei due Ismf, siamo in grado di fornire questi dati: dal 1882 al 1893 l'Istituto fiorentino venne frequentato da 876 alunne con una media annuale di 80 e nello stesso periodo conferì 180 diplomi, con una media annua di circa 15 diplomate.⁴³ Contemporaneamente, l'Istituto di Roma ebbe 831 alunne effettive, a cui si aggiunsero 278 uditrici, con una media annua di 69 alunne e conferì 162 diplomi, con 12 diplomate in media all'anno.⁴⁴ Nel 1901-1902 si raggiunsero le 327 iscritte (120 a Firenze, 207 a Roma). Nel 1910-1911 i diplomi furono 21 a Firenze e 30 a Roma.⁴⁵

Dal 1884 al 1900 la maggioranza si diplomò a Firenze in Lingua e letteratura italiana (168), a seguire Storia e geografia (114), Pedagogia (104), mentre nessuna in Lingue straniere.⁴⁶ Anche dai dati relativi all'Istituto romano, suddivisi per corso, si desume che la maggioranza ottenesse il diploma in Lettere, a riprova della sua migliore spendibilità per l'insegnamento nelle scuole femminili.⁴⁷

Dal 1919 al 1923 le immatricolate di Firenze furono in tutto 300, sempre con in cima alla classifica le iscritte in Materie letterarie (229); seguite da quelle di Pedagogia (144), mentre, nel 1919, 10 studentesse avevano scelto Scienze fisiche e naturali (corso poi soppresso l'anno dopo) e 9 Lingue straniere. Dal 1919 al 1923 non vi furono diplomate in Scienze e in Lingue

⁴³ G.F. Airolì, *Gli istituti superiori di magistero femminile*, Firenze, Tip. Cellini, 1894, p. 31.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ I dati fanno riferimento alle tabelle pubblicate rispettivamente per l'Istituto romano da Pesci, *Pedagogia capitolina*, cit., pp. 29-30, e per quello di Firenze in Di Bello, Mannucci, Santoni Rugiu, a cura di, *Documenti e ricerche*, cit., p. 226.

⁴⁶ Di Bello, Mannucci, Santoni Rugiu, a cura di, *Documenti e ricerche*, cit., p. 306.

⁴⁷ Dati riportati da Pesci, *Pedagogia capitolina*, cit., p. 29.

straniere, mentre in Materie letterarie furono 248 e 35 in Pedagogia.⁴⁸

Nonostante l'ambiguità di fondo che caratterizzava gli Ismf, concepiti come una via di mezzo tra formazione culturale della donna e preparazione alla professione docente, tra scuola normale e università, si trattava di un percorso di studi piuttosto impegnativo, come abbiamo potuto notare dalle prove d'esame richieste, soprattutto in vista dell'agognato diploma. Un'applicazione per niente superficiale richiedevano gli esami di fine anno, come raccontava Paola Boni Fellini, studentessa del Magistero romano, agli albori del Novecento, che «prendevano sul serio le studentesse del tempo! Lo studio protratto nelle sfibranti giornate estive un esame al giorno per quindici giorni di seguito».⁴⁹

Sulla base di quanto dichiarava il primo direttore dell'Istituto fiorentino, Giacomo Filippo Aioli, la preparazione di coloro che si iscrivevano agli esami di ammissione risultava alquanto scadente, soprattutto per quanto riguardava l'uso corrente della lingua italiana, tanto da auspicare la necessità di ricorrere al numero chiuso, soluzione che non venne in realtà mai adottata.⁵⁰

In merito alla percezione che le studentesse di allora potevano avere dell'Istituto da loro frequentato, ci sembra interessante affidarsi sempre alla testimonianza della Boni Fellini, la quale ci descrive il Magistero romano, che sorgeva nei pressi di piazza delle Terme, come un luogo che di «grandioso non aveva che il portone. Un lungo corridoio scuro, quattro aule a destra, i gabinetti di scienze e di studio a sinistra» e di cui le allieve criticavano giornalmente «senza misericordia, con l'esagerazione che comporta l'età, programmi rancidi e professori stantii».⁵¹ «Una sorta di morta gora» – prosegue Boni Fellini – dove però non mancarono alcune figure eccezionali di professori che riuscirono a catalizzare l'interesse delle alunne. Tra questi docenti, ella tratteggiava in maniera appassionata il profilo di Luigi Pirandello, non ancora all'apice della fama, e di Maria Montessori, nominati entrambi direttamente dal ministro Baccelli. Lezioni vive quelle dello scrittore siculo, che ogni mese assegnava un tema a soggetto, da lui «scrupolosamente corretto», dando poi conto a ciascuna degli errori: «per condurre le allieve a meditare sul valore e trasposizione dei vocaboli, Pirandello si sforzava di farci penetrare il segreto della lingua».⁵² Negli stessi anni, dal

⁴⁸ Di Bello, Mannucci, Santoni Rugiu, a cura di, *Documenti e ricerche*, cit., p. 309.

⁴⁹ Boni Fellini, *I segreti della fama*, cit., p. 100.

⁵⁰ Aioli, *Gli istituti superiori di magistero femminile*, cit., pp. 15-16.

⁵¹ Boni Fellini, *I segreti della fama*, cit., p. 100.

⁵² Ivi, pp. 106-110. Altri studiosi e scrittori di rilievo insegnarono presso l'Ismf di Roma, tra cui Luigi Capuana, Giovanni Prati, Raffaello Giovagnoli: Pesci, *Pedagogia capitolina*, cit., p. 27.

1900 al 1916, Maria Montessori vi insegnò igiene e antropologia, rendendo partecipi le studentesse delle ricerche che andava conducendo in quel momento presso le scuole elementari di Roma. Indagini che la portarono a convergere i suoi studi sulla Carta biografica con l'avvio e la sperimentazione di nuovi approcci in campo didattico che poi l'avrebbero resa così famosa. Addirittura alcune delle sue allieve presso l'Istituto romano la seguirono nella sperimentazione delle Case dei bambini.⁵³

Sappiamo che altre docenti, come le già ricordate Bottero e Magistrelli, nonché la femminista Fanny Zampini Salazar, celebre traduttrice e docente di lingua e letteratura inglese, trovando difficoltà, in quanto donne, a intraprendere la carriera accademica, erano riuscite a ottenere una cattedra presso l'Istituto di Magistero. Da notare anche come, in alcuni casi, tale docenza rappresentasse l'anticamera per il sospirato ruolo accademico: si veda per fare qualche esempio il caso di Angelo Valdarnini, traduttore e divulgatore delle opere di Gabriel Compayré e di Spencer, che insegnò pedagogia presso il Magistero di Roma dal 1883 al 1887, per poi diventare nel 1888 ordinario di filosofia teoretica presso l'Università di Bologna, o dello stesso Credaro che vi tenne l'insegnamento pedagogico per un solo anno (1888-1889), approdando poi alla cattedra di storia della filosofia presso l'Università di Pavia.

Non dimentichiamo che la nomina dei professori dell'Ismf seguiva le norme del regolamento universitario, in quanto il direttore veniva scelto tra i professori ordinari ed era di nomina regia (art. 30). Il personale docente si distingueva a seconda del grado di ordinario, straordinario e incaricato (art. 34): gli ordinari venivano nominati per pubblico concorso sulla base di quanto previsto per i professori degli istituti superiori d'istruzione e non potevano essere rimossi, sospesi o trasferiti senza il giudizio espresso da parte del Consiglio superiore (art. 35); gli straordinari e gli incaricati venivano invece nominati direttamente dal ministro (art. 35). Tuttavia la continua e difficile mediazione tra università e scuola secondaria si percepiva nelle indicazioni del successivo art. 36, in cui si affermava che nella «elezione dei professori ordinari, straordinari e incaricati, oltre che del valore scientifico che della capacità didattica già provata nelle scuole secondarie o

⁵³ Tra queste, si ricordano: Ines Catucci, diplomatasi all'Istituto romano nel 1904, che fu proposta dalla Montessori per dirigere la Casa dei bambini presso la Società Umanitaria di Milano nel 1911 (cfr. T. Pironi, *Femminismo ed educazione in età giolittiana. Conflitti e sfide della modernità*, Pisa, Ets, 2010, p. 146); Giulia Fancello, diplomatasi sempre a Roma nel 1909, con una tesi su *Pedagogia e psicologia sociale della Casa dei Bambini*; la scrittrice per l'infanzia Vincenzina Battistelli, pure lei diplomatasi a Roma nel 1908, in un primo tempo seguace della pedagogia montessoriana per poi approdare al neoidealismo (Elenco delle tesi delle diplomate, riportato in Pesci, *Pedagogia capitolina*, cit., pp. 111-118).

altrove, si terrà conto speciale della educazione e del carattere morale».

Pure l'Istituto fiorentino annoverava fra i suoi docenti alcune personalità di spicco: i professori di letteratura italiana, Enrico Nencioni, Antonio Zardo e Orazio Bacci, tutti e tre accademici della Crusca, esponenti di punta del contesto culturale e letterario cittadino: il primo legato agli ambienti carducciani, redattore-capo del «Fanfulla della domenica», il secondo noto critico dantesco, il terzo filologo e autore, insieme a D'Ancona, del *Manuale della letteratura italiana*, uscito nel 1892, che ebbe tanto successo da essere ristampato più volte; Bacci fu anche sindaco di Firenze tra il 1915 e il 1917. Indubbiamente, visto il ruolo nevralgico dell'educazione linguistica nel *curriculum* formativo delle future insegnanti magistrali, che avrebbero raggiunto da un capo all'altro la Penisola, diventava strategico avvalersi di docenti che fossero la pura espressione della più autentica toscaneità linguistica. Per quanto riguarda l'insegnamento dell'area storico-geografica, ci troviamo anche qui di fronte ad alcuni profili non trascurabili di docenti. Rispettivamente, per l'insegnamento della storia si distinse Niccolò Rodolico, notevole temprà di studioso di storia sociale dell'età medievale e moderna, che insegnò presso il Magistero di Firenze dal 1908 fino a quando, nel 1920, vinse la cattedra di storia moderna presso l'Università di Messina, a cui subentrò Antonio Anzilotti, che tenne per un biennio la docenza di storia, approdando poi, nel 1922, all'Università di Catania. Per la docenza di geografia presso il Magistero, va ricordato Antonio Renato Toniolo, che la insegnò dal 1912, per poi trasferirsi all'Università di Bologna, dove si distinse per le sue ricerche, fondando, nel 1936, l'Istituto di geografia. Sempre presso l'Istituto fiorentino, le discipline filosofiche (logica e morale) furono insegnate da Arturo Linaker, studioso di Lambruschini e figura di punta della vita culturale cittadina, a cavallo tra i due secoli, pure lui accademico della Crusca e fondatore dell'Associazione pedagogica di Firenze nel 1881.⁵⁴ In seguito, vinse il concorso per l'insegnamento filosofico Giuseppe Rensi, che insegnò al Magistero dal 1914 al 1916, prima di ottenere la cattedra di filosofia morale nell'Ateneo di Messina, in un momento che segnava il suo passaggio dal positivismo all'idealismo, seppur distante dall'attualismo gentiliano, per la matrice scettica e irrazionalistica del suo pensiero. Infine, tra coloro che insegnarono Pedagogia, si distinse lo spiritualista Vincenzo Sartini, assiduo collaboratore della «Rassegna nazionale» e autore di manuali scolastici di filosofia, insieme ad Augusto Conti, continuamente ristampati nell'ultimo trentennio dell'Ottocento. Nel 1919, la cat-

⁵⁴ Su Linaker si veda la scheda biografica di A. Avanzini in G. Chiosso, R. Sani, diretto da, *DBE. Dizionario biografico dell'educazione, 1800-2000*, Milano, Bibliografica, 2013, II, p. 36.

tedra di pedagogia venne assegnata a Ernesto Codignola, che poi nel 1923 divenne direttore, quando, in conseguenza della riforma Gentile, l'Istituto fu aperto anche ai maschi e assunse il grado universitario. Come rileva Giulia Di Bello, nell'analisi da lei condotta sulle tesi di pedagogia dell'Istituto fiorentino, in buona parte esse riguardavano il pensiero di autori del periodo risorgimentale, tra cui Gioberti e Mazzini, evidenziando l'importanza delle finalità dell'educazione nazionale; non mancavano neppure tematiche relative all'educazione femminile e dedicate a profili di donne, come Erminia Fuà Fusinato e Caterina Franceschi Ferrucci.⁵⁵

Nonostante le ambiguità di fondo che li avevano contraddistinti, i due Ismf rappresentarono un'esperienza formativa non trascurabile per una pattuglia avanzata di giovani, per lo più di ceto piccolo-borghese, di cui sarebbe interessante conoscere le vicende biografiche, in modo da individuare le possibili ricadute di tale esperienza formativa sul loro vissuto esistenziale e professionale, cosa peraltro ancora in gran parte da ricostruire. Altrettanto significativo sarebbe cercare di capire le modalità con cui le centinaia di donne, formatesi in quegli istituti, e andate in seguito a insegnare nelle scuole normali, abbiano trasmesso contenuti disciplinari e modelli comportamentali alle loro allieve, future maestre delle scuole elementari.

Possiamo senza dubbio riconoscere che, a dispetto della tipologia dell'insegnante donna, che la classe dirigente di allora voleva conforme ai valori dominanti, l'Istituto di magistero rappresentò per alcune delle giovani che lo frequentarono un'occasione importante per riuscire a tessere reti amicali che si rivelarono molto significative a livello professionale. Emblematico il caso di Emma Boghen Conigliani (1866-1956), che appartiene alla prima generazione di diplomate presso l'Ismf. Ottenne infatti il diploma a pieni voti in Lettere all'Ismf di Firenze nel 1889, riuscendo poi a conciliare l'insegnamento presso le scuole normali in diverse città con l'impegno di fine saggista e acuta interprete della definizione del 'femminile' in letteratura.⁵⁶ Di famiglia ebraica, questa scrittrice e docente seppe creare attorno a sé un gruppo di lavoro con alcune sue compagne del Magistero, pure loro insegnanti, che la portò a realizzare una serie di *Antologie italiane*

⁵⁵ Di Bello, *Le tesi di laurea*, cit., p. 28.

⁵⁶ Su Emma Boghen Conigliani e la sua rete di collaboratrici presso Bemporad, si veda L. Magazzeni, *Operaie della penna. Donne e produzione educativo-letteraria fra Otto e Novecento*, tesi di dottorato in Scienze pedagogiche, Università di Bologna, 2017, pp. 249-256; inoltre C. Gragnani, *Istanza didattica, emancipazionismo e biografismo tardo ottocentesco: Emma Boghen Conigliani critica letteraria*, in O. Frau, C. Gragnani, *Sottoboschi letterari. Sei case studies tra Otto e Novecento: Mara Antelling, Emma Boghen Conigliani, Evelyn, Anna Franchi, Jolanda, Flavia Steno*, Firenze, Firenze University Press, 2011, pp. 29-54.

per le scuole superiori, operazione da lei coordinata presso l'editore Bemporad. Numerose furono infatti le giovani donne che, uscite dai due Ismf, accompagnarono l'insegnamento con la scrittura di libri ad uso scolastico, di romanzi e racconti per l'infanzia, di saggi e articoli, spesso ospitati da riviste femministe e di impegno sociale, come «L'Alleanza», diretta da Carmela Baricelli.⁵⁷

Fra coloro che si distinsero nella sperimentazione di nuove metodologie didattiche, dobbiamo ricordare Aurelia Josz (1869-1944), che a causa delle sue origini israelite avrebbe concluso la sua vita ad Auschwitz. Si era diplomata all'Ismf di Firenze nel 1890, e si avvalse poi di interessanti espedienti didattici (documenti e materiali iconografici) per l'insegnamento della storia e della geografia presso la Scuola normale Gaetana Agnesi di Milano: ella costruì una sorta di museo antropo-geografico, con cartoline e testimonianze oggettive, e valorizzò l'attività teatrale per l'apprendimento della storia. Josz fu pure autrice di manuali di storia per la scuola secondaria, corredati da ricchi apparati iconografici, ma la sua maggiore notorietà è legata alla creazione della prima Scuola pratica agricola femminile, che trovò la sua sede iniziale, nel 1901, presso l'orfanotrofio femminile della Stella, per poi essere trasferita a Niguarda.⁵⁸

Non mancarono neppure coloro che, dopo aver frequentato gli Ismf, intrapresero una battaglia contro le logiche segreganti delle scuole e degli istituti femminili. Si pensi, fra le altre,⁵⁹ ad Alessandrina Gariboldi (1873-1965), che diplomatasi nel 1896 in Pedagogia e morale presso l'Istituto di Roma insegnò pedagogia nelle scuole normali in diverse città. Emancipazionista e grande estimatrice di Maria Montessori, che ebbe modo di conoscere, nel 1898, durante il Congresso pedagogico di Torino, fu l'unica docente donna a intervenire durante il Congresso della Federazione nazionale degli insegnanti della scuola media tenutosi a Napoli, nel settembre del

⁵⁷ Se si scorrono i nomi delle collaboratrici della rivista diretta da Carmela Baricelli, diverse di loro risultano essersi diplomate presso i due Ismf: A. Cagnolati, T. Pironi, *Cambiare gli occhi al mondo intero. Donne nuove ed educazione nelle pagine de «L'Alleanza» (1906-1911)*, Milano, Unicopli, 2006.

⁵⁸ Su A. Josz, rimando a Pironi, *Femminismo ed educazione*, cit., pp. 60-64.

⁵⁹ Tra queste, anche Laura Ciulli (1871-1937), diplomatasi a pieni voti all'Ismf di Roma nel 1894 per l'insegnamento di Pedagogia, che insegnò presso la Scuola normale di Chieti, oltre a essere autrice di un manuale molto diffuso nelle scuole normali, *Corso elementare di pedagogia*, in tre volumi. Ella sostenne nel 1908 sulla «Rivista pedagogica» un'avanzata posizione in favore della coeducazione dei sessi, e in particolare delle scuole normali miste: T. Pironi, *La coeducazione dei sessi. Un emergente problema educativo e scolastico nell'età giolittiana*, in S. Ulivieri, a cura di, *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Milano, Guerini, 2008, pp. 164-165.

1907, con una relazione intitolata *L'istruzione della donna*; ella proponeva poi un ordine del giorno al fine di estendere la coeducazione dei sessi in ogni ordine e grado scolastico, rivendicando pure una graduatoria unica e non più suddivisa in base al sesso, in modo che, a parità di titoli e di merito, le docenti potessero aspirare all'insegnamento nelle classi miste.⁶⁰ Fu un intervento, quello della Gariboldi, che non mancò di generare qualche malumore in una platea di professori, in stragrande maggioranza maschile (sei donne su 140 partecipanti), parecchio allarmata per l'eventuale concorrenza femminile.

Del resto, in età giolittiana i movimenti femministi insorsero contro la ghettizzazione dei posti d'insegnamento in scuole distinte per sesso. Il 6 luglio 1907, la rivista «L'Alleanza» diretta da Carmela Baricelli, insegnante presso la Scuola normale femminile di Pavia, si era unita alla protesta, promossa dall'Unione femminile e dall'Associazione per la donna, contro la decisione ministeriale di escludere le donne dai concorsi a cattedra per i ginasii-licei e le scuole tecniche maschili e miste. Si rivendicava la creazione di una graduatoria unica, sulla base dei meriti individuali e non preventivamente stabilita per sesso. Le proteste furono rinnovate anche in seguito, nel 1911,⁶¹ ma caddero nel vuoto, poco ascoltate, come si è visto, anche all'interno della Fnism, in cui le docenti rappresentavano un'esigua minoranza.

Una figura marginale, dunque, quella della professoressa rispetto alla maestra elementare, come risulta evidente dalla pubblicistica sulla scuola di quegli anni, in cui, quando compare, viene descritta come saccente e pedante.⁶² Adirittura il volume di Dino Provenzal, *Manuale del perfetto professore* (1917), si rivolge esclusivamente al docente uomo, al quale consiglia vivamente di non sposare mai una collega: «Vero è che quando l'avrai sposata non avrà tempo di aiutarti (forse forse i compiti li correggerai tu a lei) e tu dovrai imparare a cullare, vestire, svagare i bambini e magari allattarli col *biberon*».⁶³

La Grande guerra, con il richiamo degli uomini al fronte, rappresentò quella situazione di emergenza che aprì alle docenti l'insegnamento in ogni

⁶⁰ A. Gariboldi, *L'istruzione della donna*, tema VI, in *Sesto Congresso nazionale della Federazione fra gli insegnanti delle scuole medie: Napoli 24-27 settembre 1907*, Assisi, Stab. tip. Metastasio, 1908, pp. 151-170. Su A. Gariboldi, rimando alla scheda biografica da me curata in Chiosso, Sani, diretto da, *DBE*, cit., I, ad vocem.

⁶¹ S.N., *L'insegnamento nelle scuole medie. Un'agitazione di professoresse*, in «L'Alleanza», 199 (31 maggio 1911).

⁶² Si rimanda a quanto scrive G. Di Bello, *La professionalizzazione delle insegnanti della secondaria*, in E. Becchi, M. Ferrari, a cura di, *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 492-499.

⁶³ D. Provenzal, *Manuale del perfetto professore*, Rocca San Casciano, L. Cappelli, 1917, p. 59.

ordine e grado scolastico, una situazione di fatto che portò all'abrogazione della norma che le escludeva dall'insegnamento nelle classi miste e maschili. A differenza delle maestre elementari, le professoresse erano sempre comunque in netta minoranza rispetto ai colleghi. Basti pensare che nell'anno scolastico 1920-1921, su un totale di 20.742 professori di scuola media superiore, le docenti risultavano essere 7.133.⁶⁴ Il loro numero però non passava più inosservato e cominciava a destare qualche preoccupazione. Non era infatti sfuggito a Giovanni Gentile, che si era rivolto al ministro Berenini, parecchio allarmato che la professione docente fosse abbandonata

dagli uomini attratti verso carriere più vantaggiose e virili: e invasa dalle donne, che ora si accalcano alle nostre università, e che, bisogna dirlo, non hanno e non avranno mai né quell'originalità animosa del pensiero, né quella ferrea vigoria spirituale che sono le forze superiori, intellettuali e morali dell'umanità e devono essere i cardini della scuola formativa dello spirito superiore del paese.⁶⁵

Del resto, durante il Regime, nel 1926, un regio decreto del ministro Pietro Fedele sul regolamento per i concorsi nelle scuole superiori escluse le donne dalle cattedre di lettere classiche e di filosofia nei licei, di italiano e storia negli istituti tecnici e magistrali, non considerandole all'altezza dell'insegnamento delle discipline ritenute più nobili. Soltanto con la nascita della Repubblica, la parità tra uomo e donna, sancita dalla Costituzione, ebbe come conseguenza sul piano legislativo l'eliminazione delle precedenti norme discriminanti.

⁶⁴ Covato, *Essere maestre*, cit., p. 108.

⁶⁵ G. Gentile, *Il problema scolastico del dopoguerra*, Napoli, Ricciardi, 1919, p. 8. In precedenza, Id., *Esiste una scuola in Italia? Lettera aperta al ministro della P.I., on.le Berenini*, in «Il Resto del Carlino», 4 maggio 1918.

Il professore di pedagogia e la manualistica scolastica italiana tra Otto e Novecento

di Giuseppe Zago

Nell'ordinamento scolastico del nuovo Stato unitario, regolato dalla legge Casati del 1859, l'insegnamento della pedagogia era previsto nelle scuole normali (maschili e femminili) e nelle scuole magistrali rurali, oltre che nelle università. Scriveva nel 1881 Pietro Siciliani: «il profitto che si ricava dall'insegnamento della pedagogia nelle Scuole normali è pressoché nullo, vuoi per l'indirizzo e per lo spirito cui sono informati tutti quei manuali grossi e piccoli che inondano le scuole inferiori, vuoi per il difetto d'una ben acconcia preparazione tanto nei giovani che entrano nelle Scuole normali, quanto negli insegnanti cui n'è affidata la cattedra».¹ Secondo il docente bolognese, lo scadente livello dell'insegnamento della pedagogia nelle scuole destinate a formare i maestri era causato dall'insufficiente preparazione dei professori (oltre che degli allievi), come pure dalla scarsa qualità dei manuali in uso. Non a caso Siciliani metteva insieme docenti e manuali: la didattica si risolveva molto spesso nella lezione del docente che ripeteva e commentava i contenuti del manuale. Questo libro veniva ad assumere una posizione centrale nella didattica: per il professore rappresentava lo strumento (spesso unico) della sua cultura professionale e la fonte principale dei contenuti delle sue lezioni, mentre per l'allievo diveniva il testo

¹ P. Siciliani, *Rivoluzione e pedagogia moderna* (1882), a cura di H.A. Cavallera, Lecce, Pensa multimedia, 1999, p. 173 (lo scritto citato era apparso con il titolo *Dell'insegnamento pedagogico nelle nostre scuole*, in «Archivio di pedagogia e scienze affini», 10, agosto 1881). La legge Casati collocava il professore di pedagogia fra i tre professori titolari (con quello di lettere italiane e di matematica e scienze naturali); complessivamente le materie d'insegnamento erano nove: nelle scuole normali per le maestre era aggiunto l'insegnamento dei lavori femminili e in quelle per i maestri poteva essere aggiunto un corso elementare di agricoltura e di nozioni generali sui diritti e doveri dei cittadini in relazione allo Statuto, alla legge elettorale e all'amministrazione pubblica. Fino al 1909 le scuole normali resteranno distinte per genere. Anche l'età di ammissione era differente: 16 anni compiuti per i maschi e 15 per le donne.

da imparare e ripetere (spesso in forma catechistica) e la fonte (principale o forse unica) di contenuti, metodi e comportamenti per la futura pratica didattica. La funzione del manuale non era solamente conoscitiva o metodologico-didattica, ma anche morale e professionale, perché veicolava valori e codici di comportamento da seguire nei confronti degli allievi, delle loro famiglie, delle autorità scolastiche e anche nella vita privata. Il testo era dunque uno strumento formativo fondamentale per promuovere apprendimenti e abilità, ma anche sensi di appartenenza, stili di vita e concezioni del mondo.

Il presente contributo cercherà di ricostruire le vicende dell'insegnamento della pedagogia attraverso un'analisi della figura professionale e dell'attività didattica dei professori, come pure del loro principale strumento di lavoro, e cioè del manuale.² L'esposizione sarà articolata in due periodi: dai primi anni Ottanta fino al 1897, quando venne portato a compimento dalla cultura positivista italiana un serio tentativo di rinnovamento di programmi e metodi didattici, e poi dagli anni successivi fino alle soglie della Grande guerra, quando questo modello culturale e professionale giungerà a esaurimento, anche per l'affermarsi di una nuova corrente di pensiero con caratteristiche radicalmente diverse – se non opposte – rispetto a quelle del positivismo. L'acceso dibattito sviluppatosi nell'anteguerra tracciò un severo bilancio degli esiti delle innovazioni realizzate e fece emergere proposte nuove che trovarono il loro fondamento nel pensiero filosofico e pedagogico del neoidealismo e, successivamente, una concreta applicazione nella riforma del sistema scolastico che resterà legata al nome di Giovanni Gentile, ministro della Pubblica Istruzione durante il governo Mussolini che varò la riforma.

1. Un insegnamento poco prestigioso e con manuali scadenti

Agli inizi degli anni Ottanta, sui problemi scolastici si registrò una solida convergenza fra forze politiche e forze culturali: in particolare, entrambe concordavano nel rifiuto del tradizionale sistema di formazione dei maestri e nell'urgenza di elaborare un progetto di riforma, il cui fondamento pedagogico non poteva essere che la nuova cultura positivista, divenuta ormai egemone anche in Italia.

² Per la manualistica pedagogica cfr. C. Betti, *Arte educativa e scienza pedagogica nella manualistica magistrale*, in G. Chiosso, diretto da, *Teseo. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Bibliografica, 2003, pp. CXXV-CXLIII; per quella di tipo storico-pedagogico, G. Zago, *I testi di storia della pedagogia*, in P. Bianchini, a cura di, *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, Sei, 2010, pp. 67-94.

Gli esponenti di questo indirizzo impegnati in questioni scolastiche denunciavano e deploravano sia il discredito in cui era caduto il sapere pedagogico sia le modalità con cui avveniva il suo insegnamento. Pasquale Villari, figura di grande prestigio per gli importanti incarichi ricoperti (ministro, parlamentare, ispettore e docente universitario), ma soprattutto per la sua vasta esperienza in campo scolastico, di fronte alla Commissione Scialoja, incaricata di studiare lo stato della istruzione secondaria maschile e femminile in Italia, affermava: «C'è un disprezzo per la pedagogia così generale, che se si dice che uno studia pedagogia, viene da ridere. Infatti pubblicazioni che riguardano la scienza, od anche fatti relativi, su cui si fonda la pedagogia non abbiamo...». E ancora: «Da noi più scuole si fondano meno si vuol sentire a parlar di pedagogia tantoché io credo che pochi uomini in Italia vogliono studiarla».³ Nonostante fosse persona moderata e prudente, aliena dalle facili polemiche e dalle esagerazioni, Villari denunciava senza mezzi termini la scarsa considerazione riservata al sapere pedagogico. Anche un noto uomo di scuola come Ildebrando Bencivenni, attivo divulgatore delle idee del positivismo, direttore di giornali magistrali e autore di numerosi scritti su questioni scolastiche (oltre che di libri di testo per le scuole normali e per le scuole elementari), sempre in quel periodo, rilevava la poca importanza attribuita all'insegnamento della pedagogia, come pure la mediocre qualità professionale di coloro che lo professavano:

nella proporzione di due terzi sulla totalità, i professori di pedagogia nelle scuole normali sono gente anormale, e tutt'altro che adatta a dare il colore, l'intonazione ad un seminario pedagogico. Noi abbiamo vecchi preti, che hanno svestito l'abito, o che lo vestono ancora, i quali han preso la pedagogia come un affastellamento qualunque di regole, come un'applicazione altrettanto meccanica di certi loro dommi religiosi [...]. Quando le scuole normali sorgevano [...], la pedagogia fu necessariamente affidata ad insegnanti preti, perché infatti la pedagogia d'allora non era se non una cosa incerta, lanciata nelle nuvole, che veniva a dipendere dalla teologia e dalla filosofia astratta del cattolicesimo.⁴

³ P. Villari, *Deposizione del 31-10-1873*, seduta di Firenze, in L. Montevicchi, M. Raicich, a cura di, *L'inchiesta Scialoja sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-1875)*, Roma, Ministero per i Beni culturali e ambientali – Ufficio centrale per i beni archivistici, 1995 (Fonti per la storia della scuola, 4), pp. 382-383.

⁴ I. Bencivenni, *Questioni ardenti di riforma scolastica*, parte I: *Le scuole normali*, Torino, Tarizzo, 1882, p. 46. Per diversi anni l'insegnamento della pedagogia restò abbinato a quello della religione (anche se quest'ultimo non era esplicitamente previsto nella legge Casati) e fu spesso affidato a un sacerdote. Secondo Gentili, «più che di una vera scelta, si trattava di una necessità giustificata dal fatto che non era facile trovare laici con qualche esperienza nel campo educativo riservato, in passato, esclusivamente, o quasi, ai religiosi [...].

In effetti, dopo l'Unificazione, la disponibilità di docenti preparati – sia per la scuola primaria sia per quella secondaria – era molto scarsa.⁵ Il reclutamento avveniva pertanto in forme 'elastiche', che eludevano sistematicamente la legge Casati, la quale aveva previsto l'assunzione nei ruoli solamente mediante concorso per titoli ed esami.⁶ Questa generale difficoltà riguardava ovviamente anche le scuole normali: in particolare, i posti di professore di pedagogia erano affidati a maestri o ex maestri e a preti o ex preti, che, nella maggior parte dei casi, non avevano fatto studi specifici.⁷ La maggior parte di coloro che erano incaricati dell'insegnamento o non possedeva titoli adeguati di abilitazione o aveva solamente quelli dell'insegnamento elementare da cui spesso proveniva. Rarissimi erano quelli che avevano frequentato l'Università.⁸ Non è difficile immaginare allora il tipo di didattica svolto nelle aule da docenti improvvisati. Secondo la citata valutazione di Bencivenni, ben due su tre non erano adatti a quell'incarico.

Per ricostruire le storie personali (motivazioni, atteggiamenti, scelte di vita...) e l'immagine sociale del professore di pedagogia, possono risultare utili anche alcune fonti letterarie: uno straordinario quanto realistico affresco

Per la stessa ragione, almeno in Italia, i più significativi contributi alla riflessione pedagogica, i suggerimenti metodologici, le guide didattiche per gli insegnanti e i libri scolastici erano venuti, per lo più, da religiosi»: R. Gentili, *L'insegnamento della pedagogia nelle scuole normali italiane fino alla riforma del ministro Gianturco*, in «Studi di storia dell'educazione», 4 (1984), 1, pp. 11-12.

⁵ Per accelerare la formazione e il reclutamento di maestri da collocare nelle scuole di campagna, furono istituite nel 1877 dal ministro Coppino le scuole magistrali rurali (con ordinamento e programma diversi da quelli delle scuole normali), la cui durata poteva variare dai 10 mesi ai due anni. Nel 1883 furono convertite in scuole normali di grado inferiore.

⁶ Questa norma – per lungo tempo disattesa a causa della mancanza di candidati con idonei titoli – diventerà tassativa con la legge 12 luglio 1896 (art. 13), la quale stabilì che le nomine degli insegnanti delle scuole normali dovevano avvenire esclusivamente per via di regolare concorso per titoli o per esami. Nelle successive ordinanze pubblicate dal Ministero dell'Istruzione Pubblica si precisò che la preferenza doveva essere data a chi possedeva la laurea universitaria.

⁷ Osservava ancora Siciliani: «quelli che incominciano a professar pedagogia, donde vengono? Alcuni vengono dalle Facoltà universitarie di filologia e di scienze naturali e matematiche: d'altri s'ignora l'origine; e si conosce qualche normalista pedagogo al quale manca (così dicono i maligni) la licenza liceale, e fin quella del Ginnasio!». A moltissimi «manca la cultura d'una pedagogia scientifica»: Siciliani, *Rivoluzione e pedagogia moderna*, cit., p. 173.

⁸ Il regolamento emanato dal ministro Coppino nel 1877 prevedeva il corso di pedagogia solo per gli studenti di Filosofia. In un anno accademico si tenevano circa una sessantina di lezioni. I corsi di pedagogia comunque risultavano poco o nulla frequentati: nell'Università di Bologna, ad esempio, dal 1877 al 1885 gli iscritti regolari a pedagogia erano solamente tre, mentre gli immatricolati alla Facoltà di Lettere e Filosofia variavano da 16 a 35 unità.

è stato tracciato da Matilde Serao in una novella apparsa nel 1885 in una rivista e l'anno successivo in un volume assieme ad altri racconti. Nei primi anni Settanta, la scrittrice aveva frequentato la Scuola normale femminile di Napoli e il ricordo di questa esperienza (anche se non ne fa riferimenti espliciti) anima le sue pagine, che si soffermano soprattutto sugli effetti di quella formazione, presentata come insoddisfacente se non dannosa, sulla vita e i diversi destini personali delle giovani allieve. Particolarmente interessante appare il ritratto del professor Estrada, docente di pedagogia, rappresentato come

uno spirito superiore, più versatile che profondo, un parlatore brillante: costretto dalla necessità a insegnare pedagogia alle ragazze del terzo corso, egli disprezzava palesemente quell'incarico, e se stesso che lo compiva. Già, dalla prima lezione dell'anno, aveva sbalordito le sue alunne spiegando loro l'inutilità della pedagogia: e quello scetticismo amabile persisteva in tutte le sue spiegazioni.⁹

Si tratta di un ritratto letterario, ambientato in un particolare ambiente sociale, ma sicuramente emblematico della condizione di tanti docenti che esercitavano l'insegnamento come una scelta di ripiego ed erano spesso impreparati nella loro disciplina quanto demotivati nel loro lavoro.¹⁰ La posizione del professore di pedagogia appariva particolarmente debole anche perché restava ancorata a consolidati modelli di gerarchia scolastica: la scuola normale era vista come l'istituto meno qualificato, quasi un'appendice della scuola elementare, priva di autonoma identità. Nella legge Casati, significativamente, era collocata nel titolo V, cioè nella parte dedicata alla scuola primaria. Le retribuzioni dei professori erano basse, e comunque in-

⁹ M. Serao, *Scuola Normale Femminile. Novella*, in «Nuova Antologia», 79 (1885), 2, p. 282. Il racconto era stato pubblicato a puntate (1, 1° gennaio 1885, pp. 118-127; 2, 16 gennaio 1885, pp. 282-293; 3, 1° febbraio 1885, pp. 475-487), raccolte poi in *Il romanzo della fanciulla*, Milano, Treves, 1886.

¹⁰ La figura del professor Estrada potrebbe forse corrispondere all'immagine del tipico professore meridionale definito da Broccoli «pseudointellettuale, fallito in altre iniziative e se non proprio nostalgico del vecchio regime, perlomeno non entusiasta del nuovo»: A. Broccoli, *L'insegnante e il sistema scolastico*, in A. Broccoli, A. Porcheddu, A. Menzinger, a cura di, *Ruolo, status e formazione dell'insegnante italiano dall'Unità a oggi*, Milano, Isedi, 1978, p. 37. Anche secondo Anna Ascenzi, Estrada «appare come uno dei tanti 'spostati' di cui è popolata la classe insegnante dell'Italia postunitaria. Uno di quei personaggi non privi di acume e di doti intellettuali («spirito più versatile che profondo, parlatore brillante»), ma del tutto inadeguati a ricoprire il ruolo docente e, si potrebbe aggiungere, tanto egoisticamente centrati su di sé da non avvertire la benché minima responsabilità derivante dall'ufficio esercitato»: A. Ascenzi, *Letteratura ed esperienza magistrale femminile nell'Italia di fine Ottocento. La costruzione di una difficile identità in Scuola Normale Femminile di Matilde Serao (1885)*, in «History of Education & Children's Literature», 5 (2010), 2, p. 110.

feriori a quelle dei docenti di liceo, i quali godevano di maggior prestigio professionale e potevano vantare anche una provenienza sociale solitamente più elevata.¹¹ Come materia scolastica, la pedagogia rappresentava quindi l'«ultima scelta» ed era evitata da coloro che avevano titoli sufficienti per aspirare a cattedre più prestigiose e qualificanti.¹²

Le concrete modalità con cui molto spesso si insegnava nelle aule possono essere ricostruite ricorrendo ancora a una testimonianza del tempo, questa volta di un professore di pedagogia. Scrivendo (e firmandosi con le sole iniziali) nel 1879 alla rivista «La Rassegna settimanale», questi lamentava che l'insegnamento della disciplina nelle scuole normali consisteva nel

ripetere per due o tre anni due o tre concetti del libro di testo: che le forme dell'insegnamento sono la espositiva, la dialogica e la mista; che v'è un metodo analitico e sintetico nelle operazioni intellettive; e che per ottenere la disciplina nelle scuole sono ammessi solamente i mezzi morali e sono aboliti il nerbo e lo scapaccione. E non può essere diversamente – concludeva – se viene incaricato della pedagogia il primo professore di lettere, di storia e di morale che capiti e si presti; e giurerei che in qualche scuola normale insegna pedagogia il maestro di ginnastica.¹³

Ai giovani allievi si chiedeva insomma di imparare a memoria e ripetere classificazioni, definizioni, schemi e astratte distinzioni. Il manuale diventava il «secondo insegnante», poiché doveva supplire all'inadeguatezza e all'impreparazione del professore. Il «prototipo» dei manuali di pedagogia (molto imitato, anche se con scadenti risultati) era stato composto dal sacerdote Giovanni Antonio Rayneri, dal 1847 titolare a Torino della cattedra di metodica già ricoperta da Aporti. Nata dalle lezioni a un corso di metodo per ufficiali di Fanteria, l'opera *Primi principii di metodica* esaminava in forma sistematica il metodo di insegnamento e lo analizzava in rapporto al maestro, all'allievo e all'ambiente scolastico; distingueva le leggi e le forme della didattica e presentava esercizi mnemonici, compiti scolastici, libri di testo, discipline, ecc. Pubblicato per la prima volta nel 1850, il manuale ebbe grande fortuna (arrivò alla quinta edizione nel 1867 e all'undicesima

¹¹ Bisognerà attendere la legge 12 luglio 1896, promossa dal ministro Gianturco, perché sia posta fine a questa disparità: il provvedimento, oltre a prevedere un aumento del personale della scuola, parificava gli stipendi a quelli del liceo.

¹² Ricordando la vita scolastica del periodo postunitario, scriveva ancora Bencivenni: «un tempo, quando si voleva cacciare qualcuno in una scuola normale, e non si sapeva che materia affidargli, lo si destinava alla pedagogia»: I. Bencivenni, *La riforma dell'istruzione magistrale in rapporto col nuovo ordinamento della scuola media, elementare e dell'amministrazione scolastica provinciale*, Treviso, Zoppelli, 1906, p. 41.

¹³ G.R., *Le scuole normali maschili*, in «La Rassegna settimanale», 4 (1879), pp. 347-348.

nel 1881) e divenne un modello per gli allievi del Rayneri come per tanti autori di manuali del tempo. Fra questi ultimi, merita almeno un cenno Paolo Vecchia, inizialmente seguace di Rayneri e di uno spiritualismo liberaleggiante e in seguito acceso sostenitore di un positivismo laicista di matrice spenceriana. Lasciato l'abito talare, ricoprì gli incarichi di professore di pedagogia e morale, direttore di scuole normali, ispettore e infine docente universitario. Compose numerosi manuali le cui diverse edizioni venivano puntualmente aggiornate (magari solamente con una dicitura riportata nella copertina) per rispondere al frequente cambiamento dei programmi didattici della scuola normale. Molte volte i manuali destinati alle scuole nascevano nelle scuole stesse e ne riproducevano inevitabilmente le prassi didattiche: esemplare potrebbe essere il caso di Vecchia che, quando insegnava pedagogia nella scuola normale, «prima di ogni lezione, stendeva sulla lavagna una minuta tavola sinottica, che poi spiegava largamente agli alunni»; così, utilizzando «tutte le tavole sinottiche delle lezioni, ne ricavò la *Pedagogia per i maestri di grado inferiore*, pubblicata dal Paravia nel 1864» e poi la *Pedagogia per i maestri di grado superiore*, edita nel 1865.¹⁴

Dopo l'Unificazione, la produzione della manualistica pedagogica andò rapidamente crescendo di quantità, ma – come si è osservato – non sempre di qualità. Rayneri sembrava restare un modello insuperabile: lo stesso Siciliani (sicuramente non sospettabile di simpatie verso gli spiritualisti) ebbe parole di apprezzamento per il manuale, che definì un «classico», un «*vade mecum*» per generazioni di maestri, anche se non privo di gravi limiti. In particolare, egli ne segnalava alcuni: «la morale fondata nella religione più dommaticamente *positiva*»; «la fisiologia aerea» e «la psicologia campata a mezz'aria, perché basata nella teoria rosminiana» e quindi anch'essa priva di basi scientifiche.¹⁵ Anche per Bencivenni i compendi che imitavano Rayneri apparivano opere di infimo valore, perché assomigliavano al modello «quasi come lo scricciolo all'aquila».¹⁶

2. Il rinnovamento della formazione magistrale e dell'insegnamento della pedagogia

Il nuovo sistema politico e culturale che si affermò in Italia fra gli anni

¹⁴ L. Marinelli, *Vecchia Paolo*, in A. Martinazzoli, L. Credaro, diretto da, *Dizionario illustrato di pedagogia*, Milano, Vallardi, III, s.d. (1899-1908), p. 620.

¹⁵ Siciliani, *Rivoluzione e pedagogia moderna*, cit., p. 169.

¹⁶ Bencivenni, *Questioni ardenti di riforma scolastica*, cit., p. 96.

Settanta e Ottanta avviò un deciso rinnovamento della formazione magistrale e pose al centro di questo progetto la pedagogia e un suo rinnovato insegnamento. Dal 1880 al 1897 i regolamenti e i programmi didattici della scuola normale cambiarono per ben sei volte (dopo il 1880, nel 1883, nel 1890, nel 1892, nel 1895 e infine nel 1897), nel tentativo di adeguare e calibrare meglio il modello culturale e professionale a quello del positivismo e di superare definitivamente la vecchia tradizione spiritualistica, che aveva continuato a ispirare docenti e manuali dopo l'Unità. I positivisti rilanciarono la pedagogia quale 'scienza autonoma', svincolata da ogni subordinazione al sapere filosofico e teologico, anche se necessariamente da raccordare con i principi, le metodologie e le conquiste di altre scienze, quali la fisiologia, la psicologia, l'antropologia e la sociologia. Nella cultura italiana si diffondeva così un nuovo vocabolario che utilizzava espressioni inedite per quel tempo, come pedagogia scientifica e sperimentale; metodo intuitivo, induttivo e oggettivo; lezioni di cose; osservazione psicologica... I primi programmi per le scuole normali di ispirazione positivista furono firmati nel 1880 da Francesco De Sanctis, tornato per la terza e ultima volta a dirigere il Ministero della Pubblica Istruzione: il nuovo testo assegnava centralità alla pedagogia (e al professore di pedagogia), rilanciava il tirocinio diretto che gli allievi dovevano svolgere all'interno delle scuole elementari e richiedeva una didattica basata sul metodo sperimentale, e quindi sull'esperienza, l'osservazione e l'intuizione.¹⁷ La figura del professore di pedagogia appariva fortemente valorizzata, tanto nella formazione professionale degli allievi quanto in quella morale: per questo doveva essere anche esempio di moderazione e di virtù in modo da preparare a 'operosa rassegnazione' e a 'dignitosa pazienza' i futuri maestri, destinati a intraprendere un mestiere sicuramente difficile e carico di tanti sacrifici. Occorreva formare infatti un maestro elementare capace di diventare educatore del popolo, patriota, dispensatore di sapere e di virtù laiche e promotore di una redenzione morale prima ancora che sociale.

L'insegnamento della pedagogia doveva essere impartito secondo un «metodo strettamente sperimentale» e le esercitazioni pratiche dovevano rappresentarne non solo «la base, ma anche il compimento». Le «massime generali e le norme metodiche» dovevano risultare «il prodotto delle osservazioni particolari e della esperienza»: sempre secondo il nuovo testo mini-

¹⁷ Con il r.d. 30 settembre 1880, n. 5666, furono emanati il nuovo regolamento e i nuovi programmi didattici della scuola normale. L'insegnamento della religione e della morale fu sostituito con l'insegnamento dei diritti e dei doveri del cittadino. In molte realtà però l'insegnamento religioso continuò a essere impartito come nel passato.

steriale, gli allievi «né possono comprenderle né giudicare dei loro effetti educativi» senza prima aver fatto adeguate attività didattiche. Al professore si richiedeva esplicitamente di abbandonare lo stile dogmatico e autoritario del passato e di fondare il suo insegnamento sulle esercitazioni e sull'osservazione psicologica. La fiducia nell'impegno e nelle capacità del professore come nella funzione formativa di una pedagogia scientifica e sperimentale, lontana dalle vecchie impostazioni astratte, accomuna tutti i programmi per le scuole normali di questo periodo. Nella presentazione del programma di pedagogia, contenuto nei programmi didattici del 1883, il ministro Baccelli osservava che «la pedagogia fin qui ha destato poche simpatie nel paese per l'abuso che si è fatto di formole e teorie», ma, con ottimismo, rilevava che «da qualche anno si viene facendo in questi studi un salutare rivolgimento che a poco a poco li deve condurre ad un assetto più razionale e più conforme allo scopo». Per questo il ministro con fiducia concludeva «io voglio sperare che a questa meta mireranno i docenti».¹⁸

Questo clima di fiducia verso la figura del professore di pedagogia e verso la sua capacità di cambiare l'immagine tradizionale della disciplina e di renderla autenticamente formativa può essere documentato ricorrendo ancora a una testimonianza letteraria. *Il romanzo d'un maestro*, composto da Edmondo De Amicis contemporaneamente al libro *Cuore* e pubblicato pochi anni dopo, potrebbe definirsi un romanzo-verità, perché la mediazione letteraria non offusca la realtà e non la sostituisce in modo determinante. La descrizione è sempre realistica e concede poco alla retorica. Il romanzo è frutto di un accurato lavoro di documentazione su figure, vicende ed episodi di concreta vita scolastica: per questo gli scenari, le situazioni e i tipi umani appaiono rappresentati con grande realismo. Le riviste magistrali del tempo erano piene di articoli e lettere che raccontavano la condizione professionale dei maestri, i soprusi e le ingiustizie che subivano (soprattutto le maestre), nonostante il loro sincero impegno nelle scuole, la scarsa preparazione ricevuta e il misero stipendio percepito. Protagonista del romanzo è Emilio Ratti, un giovane maestro che, frequentando la scuola normale, è venuto a contatto con la pedagogia e con uno speciale professore di pedagogia:

Lo sgomentò da principio lo studio della pedagogia, che gli parve astruso e arido, e a cui, oltre che la sua intelligenza impreparata a studi astratti, si ribellava la sua

¹⁸ Con il d.m. 1° novembre 1883 il ministro Baccelli, succeduto a De Sanctis, aveva emanato nuovi Programmi, che però non introducevano sostanziali novità rispetto a quelli precedenti. L'unico cambiamento di rilievo riguardò l'insegnamento della pedagogia anticipato al primo anno di corso (prima era limitato al secondo e terzo anno). In questo modo si intendeva evidentemente rinforzare l'impostazione 'pedagogica' della scuola.

memoria. Ma il metodo ottimo del suo professore che rifuggiva dall'abuso dei precetti dogmatici, e si intratteneva a lungo sulle nozioni elementari, fondando ogni ragionamento sopra osservazioni esatte e sopra fatti comuni, con una grande chiarezza di parola, gli rese presto gradevole anche questa materia.¹⁹

Il professor Megari, docente di pedagogia e di diritti e doveri, sapeva rendere utile e gradevole la materia a Emilio, che serberà riconoscenza e ammirazione nei confronti di quest'uomo, considerandolo sempre come un modello professionale e morale e come una figura di riferimento. Al di là della retorica consolatoria, del romanzo va sottolineato almeno un aspetto, e cioè l'importanza attribuita al «metodo ottimo» seguito dal professore, il quale evita precetti dogmatici o acritiche conoscenze da far imparare a memoria; individua e chiarisce le nozioni elementari; parte sempre da osservazioni precise su fatti concreti; sviluppa ragionamenti ed espone con chiarezza e precisione di linguaggio. In fondo la descrizione di De Amicis non è molto lontana da quanto auspicavano i pedagogisti del positivismo. Alla fine del romanzo, Emilio mostra di aver maturato quel metodo che potrà orientare stabilmente il suo futuro lavoro educativo. Tale metodo è esposto in modo esemplare nell'ultimo discorso che il suo ex professore di pedagogia farà a Torino, dopo che Emilio avrà superato brillantemente gli esami per poter insegnare nelle scuole di città. Nelle parole del professore egli riconosce anche la fondamentale missione di ogni maestro: educare i figli della patria, ossia le speranze del futuro.

Con il passare del tempo, l'ottimismo sembra venir meno e qualche difficoltà traspare. Gli ultimi programmi, firmati dal Ministro Codronchi nel 1897 e destinati a durare per 25 anni, fino alla riforma Gentile, in modo perentorio affermavano: «si ripete l'avvertenza, perché poco frutto ha dato, in parecchie scuole, nei cinque anni trascorsi da quando la prima volta fu fatta: bisogna bandire le formole della filosofia teoretica».²⁰ Il testo sembra prendere atto con amarezza che il cambiamento tanto auspicato non si è verificato, o almeno non si è realizzato nella misura voluta, e con realismo afferma che non si deve svolgere «più di quanto può bastare come base dell'insegnamento della pedagogia propriamente detta e della didattica». Rivolgendosi sempre ai professori, lo stesso testo riporta un'altra significativa

¹⁹ E. De Amicis, *Il romanzo d'un maestro* (1890), Milano, Treves, 1900, p. 3.

²⁰ Il testo ministeriale conteneva anche una disposizione molto concreta: i tirocinanti «in conferenze speciali, una alla settimana, sotto la direzione del professore di pedagogia, dovranno esporre le osservazioni che avranno fatte, e discuterle». Fin dalla nascita della scuola normale erano previste esercitazioni pratiche in classi di Scuola elementare al fine di abituare gli allievi ad applicare le regole didattiche proprie dei vari insegnamenti.

sollecitazione: «si metta la maggior cura nella scelta del libro di testo, perché non accada che, contro gli stessi precetti della pedagogia, gli alunni si trovino sin dal principio dinanzi a generalità nebbiose ed astruse». Questa insistenza sull'importanza di effettuare un'adozione ponderata del manuale, da scegliere in linea con i nuovi indirizzi pedagogici, risulta di grande interesse: ancora una volta si guarda al libro di testo come a una 'stampella' necessaria per sorreggere l'azione del professore e per migliorare la formazione degli allievi.

3. Manuali vecchi e nuovi fra Ottocento e Novecento

La stagione di rinnovamento apertasi con gli anni Ottanta aveva visto crescere l'attenzione anche verso i manuali: nel 1881 il ministro Baccelli aveva insediato una Commissione per studiarne a livello nazionale una revisione.²¹ Lo scopo era quello di orientare più efficacemente le adozioni dei libri di testo e di garantire una maggiore uniformità nelle scelte dei docenti attraverso un controllo centralizzato sulla produzione scolastica, che registrava una crescente espansione.²² Nel 1881 risultavano in commercio 414 testi destinati alle scuole normali,²³ e questa vivacità creava più preoccupazione che compiacimento fra gli esperti poiché la qualità appariva molto varia. Per l'insegnamento della pedagogia circolavano riedizioni 'aggiornate' (spesso nelle forme disinvolute a cui si è accennato) sui nuovi programmi didattici nazionali e ovviamente venivano pubblicati anche nuovi testi: alcuni di ispirazione spiritualistica, ma per la maggior parte ormai di ispirazione positivista. Accanto alle riedizioni di manuali risalenti al primo

²¹ Come è stato documentato, prima del 1881 le circolari ministeriali che richiedevano agli istituti scolastici gli elenchi dei libri di testo adottati non prendevano in considerazione le scuole normali. Cfr. T. Bertilotti, «Cenno storico sulla malavventurata pratica dei libri scolastici». *Libri di testo per le scuole normali, politica scolastica, mercato editoriale*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 4 (1997), pp. 231-250.

²² La Commissione concluse i suoi lavori con una relazione pubblicata nel 1883. Sui provvedimenti del Ministero della Pubblica Istruzione relativamente ai libri di testo, si veda A. Barausse, *Il libro della scuola dell'Unità al Fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla Riforma Gentile (1861-1922)*, Macerata, Alfabetica, 2008; inoltre, V. Miceli, *Cultura pedagogica e manualistica scolastica. L'esperienza della Scuola normale maschile di Campobasso (1872-1898)*, in «Espacio, tiempo y educación», 2 (2015), 1, pp. 231-252.

²³ Complessivamente la produzione manualistica italiana – sempre secondo l'indagine ministeriale del 1881 – era pari a 3.922 opere: cfr. I. Porciani, *Manuali per la scuola e industria dello scolastico dopo il 1860*, in G. Tortorelli, a cura di, *L'editoria scolastica tra Otto e Novecento*, Firenze, Analisi, 1987, p. 61.

ventennio postunitario (come quelli di Uttini²⁴ e di Vecchia), si collocavano i manuali che rilanciavano la tradizione avviata da Rayneri. Fra i più significativi occorre ricordare almeno quello pubblicato nel 1881 da Giuseppe Allievo. Nonostante nel testo il pedagogista piemontese prendesse esplicitamente le distanze dai nuovi programmi nazionali, il suo manuale risulta largamente adottato: segno che incontrava il favore di tanti professori di pedagogia, religiosi ma anche laici di formazione spiritualistica. Presentando il manuale egli scriveva: «Dettando [...] il presente trattatello, ho inteso conformarlo al concetto di scienza, anziché calcarlo sulla falsariga del programma ministeriale dove mi è parso di scorgere alcune notevoli mende»: prima fra tutte egli indicava la raccomandazione di usare il metodo sperimentale come ‘base’ e ‘compimento’ dell’intero insegnamento, compreso quello della pedagogia. Lo studioso sosteneva che l’esperienza è certamente necessaria ma non sufficiente «a scoprire questi principii immutabili e universali che sono appunto gli elementi costitutivi della scienza».²⁵

La maggior parte dei nuovi testi ricalcava l’impostazione positivistica e gli autori erano professori di pedagogia nelle scuole normali oppure docenti universitari. Fra i più diffusi manuali del tempo, si possono ricordare quelli composti da Marcello Zaglia, Paolo Vecchia e soprattutto Saverio De Dominicis. Il *Compendio di pedagogia teoretica* di Zaglia,²⁶ professore poi direttore didattico e ispettore scolastico, venne pubblicato nel 1881 ed ebbe

²⁴ C. Uttini, *Compendio di pedagogia e didattica ad uso delle Scuole Normali e Magistrali femminili*, Parma, Grazioli, 1866 (2^a ed. riveduta e accresciuta) e Id., *Nuovo compendio di pedagogia e didattica ad uso delle scuole e delle famiglie*, Piacenza, Tip. G. Tedeschi, 1878.

²⁵ G. Allievo, *Elementi di pedagogia proposti agli insegnanti delle scuole normali magistrali (terzo corso)*, Torino, Tip. Pozzi e Borgarelli, 1882², pp. 3-4. Negli anni successivi, Allievo compose altri manuali, fra cui: *La scuola educativa. Principi di antropologia e didattica, ad uso delle scuole normali maschili e femminili, con alcune nozioni di storia della pedagogia moderna e passi scelti di autori*, Torino, Tip. Subalpina San Marino, 1893; *Studi pedagogici in servizio degli studenti universitari, delle scuole normali e degli istituti educativi*, Torino, Tip. Subalpina San Marino, 1893; *Pedagogia elementare per le scuole normali estratta dagli Studi pedagogici*, Torino, Tip. Subalpina San Marino, 1897.

²⁶ M. Zaglia, *Compendio di pedagogia teoretica seguito da alcuni cenni sulla storia della pedagogia secondo il Programma ministeriale del 1880*, Torino, Tarizzo, 1881. Fra gli altri manuali dello stesso autore, *Nozioni di pedagogia teoretica e pratica*, Milano, Trevisini, 1891 (4^a ed. 1898); *Antologia pedagogica ad uso delle scuole normali, dei maestri e delle famiglie*, Milano-Roma, Trevisini, 1894; *Nozioni di psicologia e di pedagogia, I: Per la prima classe normale maschile e femminile*, Milano, Trevisini, 1897 (nuova ed. 1898); *Nozioni di pedagogia, ossia passi scelti di pedagogisti moderni e cenni intorno alla storia della pedagogia, per la terza classe normale maschile e femminile*, Milano, Trevisini, 1898. Zaglia fu autore anche di libri di testo per le scuole elementari.

una notevole diffusione negli ultimi due decenni dell'Ottocento, al pari di molte altre opere dell'autore. Il manuale può essere considerato come una sapiente mediazione fra la visione spiritualistica e quella positivista, poiché mette insieme brani di pensatori cattolici e laici, antichi e moderni, italiani e stranieri (egli fu anche traduttore di alcune opere pedagogiche tedesche). Positivista non originale ma attivo divulgatore del pensiero positivista, Zaglia si fece apprezzare per il tentativo di coniugare la pedagogia accademica con quella militante e per l'equilibrio pedagogico e ideologico con cui componeva le sue opere, sia di tipo manualistico sia di tipo scientifico.

Fra gli autori di manuali più prolifici e fortunati dobbiamo ricordare ancora Vecchia,²⁷ approdato ormai al positivismo, rigido sostenitore della nuova pedagogia, che, a suo dire, poteva considerarsi ormai la pedagogia nazionale, ma soprattutto De Dominicis, docente nell'Università di Pavia. I suoi manuali furono definiti «breviario e quasi vangelo di più generazioni di maestri» da Ernesto Codignola, fonte sicuramente non sospetta di eccessive simpatie verso l'ambiente positivista. Nel 1896 De Dominicis aveva pubblicato, oltre a numerosi altri testi scolastici, un manuale destinato alle scuole normali, che nel 1919 giunse alla ventesima edizione.²⁸ I suoi testi, pur restando pesantemente ancorati a posizioni di tipo biologistico e sociologico, presentavano la pedagogia non come sapere filosofico e astratto, ma come sapere operativo e professionale, strettamente legato alle discipline scientifiche. Al centro del suo pensiero si collocava l'attenzione costante al-

²⁷ P. Vecchia, *La nuova scienza dell'educazione*, 3 voll., Torino, Paravia, 1882-1886 e Id., *Elementi di Pedagogia e brevi cenni storici sui principali sistemi di educazione*, 3 voll., Torino, Paravia, 1894. L'impostazione di quest'ultima opera, che vide varie riedizioni aggiornate, è particolarmente esplicita nella conclusione del terzo volume (dedicato alla storia della pedagogia), ove l'autore afferma che negli studi di pedagogia l'Italia è forse superiore alle altre nazioni: «perocché qui, e non altrove, si è primieramente proclamata una pedagogia fondata *esclusivamente* sulla psicologia, sulla biologia, sulla sociologia e qui, e non altrove, si è trovato un tipo di educazione *tutto umano*, tanto ne' suoi fondamenti quanto nel suo fine. In questa maniera nel banchetto pedagogico delle nazioni l'Italia ha occupato un bel posto, e lo manterrà nonostante che qualche onda limacciosa tenti di far ritornare sui metodi educativi un po' del vecchiume togliendole le sue basi scientifiche. Ma vi sono ancora e vi saranno per lunga pezza i seguaci dell'Angiulli che combatteranno sempre col De Dominicis, coll'Ardigò, col Sergi a favore della pedagogia scientifica, che ora può dirsi ormai pedagogia italiana» (pp. 235-236).

²⁸ S.F. De Dominicis, *Linee di pedagogia elementare per le scuole normali e i maestri*, 3 voll., Roma, Dante Alighieri, 1896-1907³. L'opera era articolata in tre parti (in corrispondenza con le tre classi delle scuole normali): *La scuola e lo scolaro* (dedicata a F. Veniali, provveditore agli studi di Ancona); stesso titolo per il secondo volume (dedicato a V. Bacci, provveditore agli studi di Roma); *Storia della scuola e antologia storica della pedagogia*, il titolo dell'ultima parte (dedicata a P. Pratesi, provveditore agli studi di Alessandria).

la concreta realtà nella quale il maestro era chiamato a operare. Fra gli altri nuovi manuali pubblicati in questo periodo ricordiamo quelli di Sante Giuffrida,²⁹ di Laura Ciulli Paratore³⁰ e di Giovanni Marchesini,³¹ allievo di Ardigò, docente nell'Università di Padova, autore di molti testi per la scuola normale come pure per altri ordini scolastici.

4. Il tramonto del modello culturale e professionale del positivismo e l'emergere di nuove proposte

Con l'inizio del nuovo secolo, la parabola del positivismo italiano – e del modello culturale e professionale che aveva faticosamente costruito per la formazione magistrale – si avviava a un rapido e inesorabile tramonto. Una nuova generazione di studiosi si apprestava a dare il cambio ai pedagogisti che avevano occupato la scena fino a quel momento e nuovi orientamenti culturali si facevano rapidamente strada. I più decisi e severi critici del positivismo si rivelarono i neoidealisti – con in testa Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo Radice –, ma ampie riserve furono avanzate anche dai neokantiani, come Giovanni Vidari, e da esponenti di altri orientamenti minori. I manuali scolastici di pedagogia furono tra i principali bersagli polemici, anche se alla radice dello scontro si potevano riconoscere i contrastanti presupposti teorici. È impossibile in questa sede ricostruire il vivace e comples-

²⁹ S. Giuffrida, *Nuovo corso di pedagogia elementare ad uso delle scuole normali e delle scuole pedagogiche*, Torino, Grato Scioldo, 1905-1911. L'autore, docente nella Regia Scuola normale di Catania, ha articolato il terzo volume, dedicato alla storia della pedagogia, in varie parti pubblicate in anni diversi (dal 1900 al 1918). La trattazione della pedagogia italiana contemporanea giunge all'anno 1901. Le altre parti riguardano la pedagogia francese, tedesca, inglese e nordamericana. Sulla figura di Giuffrida, cfr. L. Todaro, *Sante Giuffrida e il rinnovamento educativo nell'Italia unita*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

³⁰ L. Ciulli Paratore, *Corso elementare di pedagogia*, 3 voll., Ascoli Piceno, Cesari, 1910-1912. Nata dalle lezioni dell'autrice presso la Scuola normale di Chieti, l'opera – ispirata alla pedagogia positivista – si presenta sempre assai informata e aggiornata. Interessante anche il manuale di P. Rossi, *Pedagogia in conformità del Programma Ministeriale del 17-9-1890*, 2 voll., Torino, Paravia, 1891; il secondo volume è riservato alla parte storica, cioè alla presentazione delle «migliori dottrine pedagogiche esposte dai più insigni uomini, per vederne i pregi e i difetti, e ricavarne norme utili all'educazione» (p. 1).

³¹ G. Marchesini, *Corso sistematico di pedagogia generale*, Torino, Paravia, 1907-1911²; Id., *I problemi fondamentali dell'educazione*, Torino, Paravia, 1917-1922² e *Disegno storico delle dottrine pedagogiche*, Roma, Athenaeum, 1913, opera assai pregevole che ebbe varie riedizioni e aggiornamenti. Sulla figura di Marchesini, cfr. G. Zago, a cura di, *Il pensiero pedagogico di Giovanni Marchesini e la crisi del positivismo italiano*, Lecce-Brescia, Pensa multimedia, 2014.

so dibattito che animò la pedagogia e la scuola italiana fino allo scoppio della Grande guerra. Ci limiteremo ad alcuni cenni relativi alle discussioni intorno alla figura del professore di pedagogia e ai libri di testo. Assai noto è rimasto lo sferzante giudizio di Alfredo Galletti e Gaetano Salvemini:

Il pedagogista è, almeno cinque volte su dieci, un disgraziato che non sa nulla di nulla, e pretende insegnare a tutti come si insegna ogni cosa. Eppoi quei trattati di pedagogia, che rivelano come qualmente il bambino ha due occhi, un naso e una bocca; e il maestro deve avere il cuore caldo, la testa fredda e le mani così così [...]. Non deve parlare né troppo né troppo poco, né in fretta né con eccessiva lentezza, né a troppo alta né a troppo bassa voce, ed altre simili scemenze e novità.³²

Al di là dei toni e delle espressioni, le parole di Galletti e Salvemini, docenti universitari impegnati nell'associazione professionale dei docenti medi, testimoniano l'esistenza di un'ampia e variegata opposizione al sistema di formazione messo in piedi dai positivisti. Ancora una volta professori e manuali erano accomunati in un impietoso giudizio che denunciava tutti i limiti di un sistema di preparazione che, nonostante le buone intenzioni, aveva finito per privilegiare l'apprendimento passivo di metodi e tecniche. Al centro delle critiche c'era ovviamente l'insegnamento della pedagogia nelle scuole normali e l'incerta figura del professore con la sua inadeguata preparazione e spesso con la sua debole motivazione. Questo clima generale di sfiducia e insofferenza trovava riscontro anche nella riduzione delle adozioni di testi di ispirazione positivista. C'era quindi un qualche cambiamento in atto, ma non mancavano tenaci resistenze e forti sopravvivenze del passato.³³

In questa situazione era inevitabile che gli strali polemici colpissero prima di tutto l'autore dei più diffusi manuali pedagogici. Nel 1910, sulla rivista crociana «La Critica», Gentile collocava De Dominicis fra le «lance spezzate del positivismo italiano», in quanto, dopo aver vinto la cattedra al-

³² A. Galletti, G. Salvemini, *La riforma della scuola media. Notizie, osservazioni, proposte*, prefazione di G. Vitelli, Milano [etc.], Sandron, 1908, p. 406.

³³ Fra il 1908 e il 1914 la «Rivista pedagogica», fondata e animata da Credaro, ospitò numerosi contributi sull'insegnamento della pedagogia, scritti soprattutto da docenti di scuola normale. In quasi tutti gli interventi prevale la vecchia visione della pedagogia quale sapere basato sulla fisiologia e sulla psicologia e ordinato secondo i principi della morale. Non sembra emergere una chiara consapevolezza delle nuove prospettive teoriche e pratiche che si erano aperte in campo pedagogico nel nuovo secolo: cfr. G. Zago, *Il dibattito sulla formazione degli insegnanti nella «Rivista Pedagogica» (1908-1914)*, in M. Chiaranda, a cura di, *Teorie educative e processi di formazione nell'età giolittiana*, Lecce, Pensa multimedia, 2005, pp. 129-170.

l'Università di Pavia, si sarebbe limitato a pubblicare e ripubblicare «nuovi e vecchi opuscoli di pedagogia pratica», a fare e rifare «manuali scolastici, a cui per molteplici cause [...] è arrisa lungamente, e non del tutto immeritamente, la fortuna», a organizzare «periodici e collezioni pedagogiche», a porre «mano a una larga compilazione di *Scienza comparata dell'educazione*», diventando «quasi popolare come scrittore di materie pedagogiche», ma senza prendere più «parte attiva e segnalabile [...] al movimento filosofico». ³⁴ Molto più polemico e colorito appare il ritratto del docente pavese tracciato poco tempo dopo da Lombardo Radice: «De Dominicis, signore incontestato di quel rispettabile pubblico di semi-dotti; nei libri del quale si discorre con disinvoltura superiore, insieme dei clisteri per poppanti e della morte della metafisica, dei marsupiali e degli orari scolastici, delle distorsioni alla spina dorsale e dell'insegnamento religioso, dell'energia solare e della famiglia». ³⁵

Le espressioni sarcastiche di Lombardo Radice non miravano a colpire solo la figura di De Dominicis, ma intendevano condannare i manuali del positivismo, accusati di essere strumenti di una formazione ridotta allo studio mnemonico di una serie di regole di insegnamento minute e pedanti, elaborate a tavolino. L'accentuazione del professionalismo – o del tecnicismo – avveniva a scapito della speculazione e dei principi e la sottovalutazione della dimensione teorica e storica finiva poi – sempre secondo questa prospettiva critica – per limitare la preparazione dei futuri maestri a un empirismo povero e grezzo. In questo animato clima culturale non mancarono le concrete proposte: alcune tendenti a innovare e integrare la manualistica positivista, altre a superarla creando testi ad essa alternativi. Fra il primo tipo di proposte, occorre ricordare almeno quelle elaborate da Giovanni Vidari e da Giovanni Calò.

Rispetto dei programmi ministeriali ma anche nuova impostazione pedagogico-didattica caratterizzano il testo *L'educazione degli educatori* di Calò, ³⁶ a quel tempo esponente di un realismo spiritualista in filosofia e di un herbartismo rinnovato in pedagogia. Contro l'empirismo e il semplicismo del tradizionale insegnamento della pedagogia, egli affermava l'esigenza di dare ai futuri maestri una cultura più solida e più profonda. Lo

³⁴ G. Gentile, *La filosofia in Italia dopo il 1850*, III: *I positivisti*. IX: *Piero Siciliani, Nicola Fornelli e Saverio De Dominicis*, in «La Critica», 8 (1910), pp. 192-193.

³⁵ G. Lombardo Radice, *Verso una nuova pedagogia e una nuova educazione italiana*, in «La Voce», 51 (1911), poi ripubblicato in *Il concetto dell'educazione*, Catania, Battiato, 1916, p. 74.

³⁶ G. Calò, *L'educazione degli educatori. Corso di pedagogia per le scuole normali, i ginnasi magistrali e le scuole universitarie di perfezionamento*, Napoli, Perrella, 1914.

spazio riservato ai temi tipici della psicologia scientifica (attenzione, appercezione, associazione, memoria, pensiero, linguaggio, oltre che immaginazione e gioco...) non era disgiunto da un fine formativo di tipo etico-religioso: in questo modo egli tentava di dimostrare che è possibile conciliare gli indispensabili fondamenti teorici con le applicazioni pratiche. Una posizione diversa esprimeva Vidari, docente nell'Università di Pavia. Nella *Prefazione* al primo volume del suo manuale di pedagogia, egli sottolineava che il testo si differenzia dagli altri manuali in commercio e che volutamente «si allontana alquanto non solo dai vigenti programmi ufficiali d'insegnamento della Pedagogia, ma anche dal modo più comunemente accolto di intenderla». Precisando la sua posizione nei confronti di quella positivista, egli scriveva che «la Pedagogia non può essere l'umile (e mal sopportata) scienza dell'educazione e dell'istruzione del fanciullo, ma deve essere considerata e apprezzata come una delle più nobili discipline dello spirito, cioè come la *Filosofia dell'educazione dell'uomo*». ³⁷ Nella sua visione, l'educazione era rivolta a promuovere la formazione e lo sviluppo dell'uomo nelle sue energie spirituali, da considerare sicuramente in rapporto con l'ambiente e con l'azione dei molteplici fattori esterni, privilegiati dai positivisti.

Un manuale esplicitamente 'alternativo' fu quello pubblicato da Giovanni Gentile nel biennio 1913-1914. Nato, come egli ha scritto, da «una ripugnanza antica contro la pedagogia qual è comunemente intesa, e qual è nei programmi ufficiali», il *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* non era né voleva essere «testo scolastico» nel senso corrente, anche se nella prima edizione l'opera venne inclusa nella neonata *Collezione scolastica* dell'editore Laterza. Destinato inizialmente alle scuole normali, il manuale era articolato in due volumi: il primo dedicato alla pedagogia generale e il secondo alla didattica. Nella *Prefazione*, Gentile dichiarava subito che l'opera non è «sulla falsariga dei programmi» ministeriali, né «in servizio dei pedanti», anche perché, a suo giudizio, non c'è un sapere che insegni l'arte di fare scuola. Il libro era destinato ai futuri maestri ma anche a tutti gli uomini colti perché, sempre secondo il filosofo siciliano, l'autentico docente è un uomo colto, che non ripete ciò che sa e che non si ripete, ma che si fa e si rinnova continuamente nell'atto educativo. Gentile si schierava quindi contro il 'pedagogismo', fatto di formule e schemi, e a favore di una peda-

³⁷ G. Vidari, *Elementi di Pedagogia*, Milano, Hoepli, 3 voll.: *I dati della pedagogia* (1916), *La teoria dell'educazione* (1918) e *La didattica* (1920) (la citazione è tratta dal primo volume, pp. IX-X). La pubblicazione del corso nella prestigiosa collana dei manuali Hoepli (che nel 1919 raggiungeva i 1.800 titoli) ne favorì sicuramente la diffusione. Per una valutazione dell'azione divulgativa svolta in Italia da questa collana, cfr. C. Giovannini, *Pedagogia popolare nei manuali Hoepli*, in «Studi storici», 21 (1980), 1, pp. 95-121.

gogia intesa appunto come ‘scienza filosofica’.³⁸ In tal modo egli negava il valore del metodo, delle tecniche e delle norme didattiche. Il testo, sicuramente di ardua lettura specie per i giovani normalisti del tempo, venne tolto dalla *Collana scolastica* già nella seconda edizione, apparsa nel 1920, anche perché le adozioni furono molto poche. Se come manuale scolastico riscosse scarso successo, a livello culturale l’opera esercitò invece un’influenza vastissima, perché delineava in forma sistematica e organica la prospettiva del neoidealismo, corrente destinata a esercitare per alcuni decenni un’autentica egemonia nel mondo pedagogico e scolastico italiano. Nel nuovo modello formativo, il professore di pedagogia non sarà più considerato come un esperto che conosce e insegna norme e regole didattiche, ma come un uomo ricco di cultura, capace di creare nella sua classe un’atmosfera spirituale e di farla circolare in tutte le anime degli allievi.³⁹

I nuovi manuali pubblicati in questa fervida stagione rappresentano solo un aspetto del più generale scontro che si consumava agli inizi del secolo fra positivisti e neoidealisti e che delineava già le strategie e gli sviluppi che nel dopoguerra avrebbero portato a un nuovo tipo di formazione magistrale, curvato in senso più culturale che tecnico-professionale, e a un cambiamento profondo della figura del docente di pedagogia come pure dei contenuti del manuale, destinato comunque a rimanere il principale strumento didattico.

³⁸ G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* (1913-1914), 2 voll., Firenze, Sansoni, 1954⁵, pp. VIII-IX.

³⁹ Sulla base della propria esperienza di professore di pedagogia nelle scuole normali, ma soprattutto sulla scorta delle idee di Gentile, scriveva un giovane Ernesto Codignola: «alle formolette pretensiose e inconcludenti della psicologia e della didattica ufficiale e alle predichette moraleggianti e insulse dell’etica e della storia della pedagogia tradizionali» bisogna preferire «un serio e rigoroso insegnamento filosofico», per questo «all’attuale scuola con pretese professionali occorre sostituire un Istituto di cultura media, di tipo umanistico, che impartisca un sapere serio e solido, culminante in una adeguata conoscenza filosofica dello spirito e dei problemi fondamentali della vita»: E. Codignola, *La riforma della cultura magistrale*, Catania, Battiato, 1917, pp. 38, 131.

La pedagogia nell'esperienza formativa dei docenti della secondaria italiana dalle Ssis al Fit (e oltre?) (1998-2019)

di *Monica Ferrari*

Per comprendere il ruolo della pedagogia nel *pre-service training* dei docenti della secondaria italiana dalle Ssis (Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario, 1998),¹ novità assoluta nel panorama della formazione post-laurea della Penisola, al Tfa (Tirocinio formativo attivo), successivo alla disattivazione delle Ssis nel 2008, e oltre, fino al dibattito odierno, è necessario anzitutto ripercorrere l'iter delle disposizioni normative.

Giunio Luzzatto ricapitola nel suo volume del 2001, dal titolo *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*,² il lungo percorso che ha condotto al decreto del 1998 e parla di «un'attesa durata oltre un secolo» in tema di formazione degli insegnanti della scuola italiana. Il processo dell'autonomia scolastica, avviato tra il 1997 e il 1999, si collega direttamente a una serie di provvedimenti normativi che alterano significativamente l'assetto del rapporto università-scuola in Italia. Nel 1998 si chiude l'esperienza degli istituti magistrali, eredi della scuola normale prevista dalla legge Casati del 1859, che dal 1923 avevano formato i maestri per l'immissione, previo concorso, nei ruoli della scuola elementare, e nasce il corso di laurea in scienze della formazione primaria; si chiude anche l'Isef, che dal 1952 aveva formato coloro che erano destinati a divenire insegnanti di educazione fisica³ e nasce il corso di laurea in scienze motorie (d.lg. 8 maggio 1998, n. 178). Nel 1999 esce, con decreto Murst (Ministero dell'Università e

¹ Ministro della Pubblica Istruzione e dell'Università e della ricerca scientifica e tecnologica Luigi Berlinguer, governo Prodi I.

² Roma, Carocci, 2001². Sulla formazione dei professori in Italia cfr. A. Santoni Rugiu, S. Santamaita, *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

³ Cfr. M. Ferrari, M. Morandi, *I programmi scolastici di 'educazione fisica' in Italia. Una lettura storico-pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2015. Sull'Istituto superiore di educazione fisica si veda la legge 7 febbraio 1958, n. 88 (in «Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana», 6 marzo 1958, n. 57).

della ricerca scientifica e tecnologica⁴) 3 novembre, n. 509, il *Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei*.⁵

Ma è il decreto Murst (di concerto con il Ministero della Pubblica Istruzione) 26 maggio 1998, *Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle scuole di specializzazione all'insegnamento secondario* (a firma di Luigi Berlinguer, governo Prodi I⁶), il punto di partenza del discorso che vorrei fare in questa sede, relativo al ruolo della pedagogia nella formazione dei docenti della secondaria italiana.

Preciso che, data la complessità delle diverse questioni intersecantesi nel complicato quadro della storia della scuola secondaria in Italia,⁷ non mi occuperò né della formazione degli insegnanti di sostegno né delle modalità di reclutamento dei docenti sia tramite concorso (in passato ordinario/riservato e nelle sue diverse denominazioni/forme assunte negli ultimi anni)⁸ sia tramite inserimento in graduatorie a scorrimento. Vorrei qui riflettere solo sul *pre-service training*, che ha consentito dal 1998 a oggi di conseguire l'abilitazione per specifiche classi di concorso nella scuola secondaria di primo e di secondo grado: soprattutto vorrei discutere sull'enciclopedia delle scienze dell'educazione che è stata evocata nelle disposizioni normative di riferimento in merito alla formazione iniziale degli insegnanti della secondaria.

1. 1998: nuove prospettive per la figura docente nelle Ssis

L'Obiettivo formativo del corso di laurea e della scuola (allegato A) e gli allegati C (*Contenuti minimi qualificanti della scuola*) e D (*Istituzione*

⁴ Sono anni di rapido mutamento anche per la denominazione del Ministero competente.

⁵ In «Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana», 4 gennaio 2000, n. 2.

⁶ Ivi, 3 luglio 1998, n. 153.

⁷ Cfr. M. Morandi, *La scuola secondaria in Italia. Ordinamento e programmi dal 1859 ad oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2014; G. Ricuperati, *Storia della scuola in Italia*, Brescia, La Scuola, 2015. Quanto a specifiche questioni di diritto scolastico, nell'ambito del divenire della scuola italiana, M. Falanga, *Diritto scolastico. Analisi e profilo*, Brescia, ELS La Scuola, 2017.

⁸ Sul tema, con particolare riferimento al concorso 2016, cfr. M. Bruschi, *Il concorso a cattedra 2016. Innovazioni, prospettive, nodi giuridici*, in «Nuova secondaria», 7, marzo 2016, pp. 1-6. In sintesi, dopo il concorso del 1999-2000, sono stati varati solo altri due concorsi dopo la chiusura delle Ssis: uno nel 2012-2013 e uno nel 2016; al momento in cui si conclude questo volume, nel 2020, ne è stato varato un altro. Per una riflessione sul principio concorsuale che sta alla base del reclutamento nella scuola italiana, si veda anche L. Saltari, *La formazione e il reclutamento degli insegnanti in Italia*, in «Rivista trimestrale di diritto pubblico», 2014, 2, pp. 445-475.

degli indirizzi della scuola) sono estremamente importanti per comprendere la svolta in atto al livello delle disposizioni normative.

Nell'allegato A si discute del «profilo professionale dell'insegnante» del corso di laurea e della scuola di specializzazione, mettendo sullo stesso piano, per la prima volta in Italia, la formazione dell'insegnante della primaria e della secondaria e riconoscendo dunque la comune funzione educativa indipendentemente dal grado scolastico di competenza. Si pone qui al secondo punto, dopo «le conoscenze nell'ambito dei settori disciplinari» specifici delle singole classi di abilitazione, la capacità di ascolto degli allievi: «2. Ascoltare, osservare, comprendere gli allievi durante lo svolgimento delle attività formative, assumendo consapevolmente e collegialmente i loro bisogni formativi e psicosociali al fine di promuovere la costruzione dell'identità personale, femminile e maschile, insieme all'auto-orientamento».

Basta questo articolo per capire il ruolo dei saperi pedagogici evocati in tale documento, che chiama in causa tutta l'enciclopedia delle scienze dell'educazione, non ultima la docimologia al punto 11, la pedagogia interculturale al 12, mentre le didattiche disciplinari sono chiamate a interagire con le tecnologie didattiche al punto 8.

L'ordinamento didattico delle diverse università, inoltre, non può prescindere, secondo la normativa relativa alle Ssis, da un'Area 1, *Formazione per la funzione docente*, da un'Area 2, relativa ai *Contenuti formativi degli indirizzi*, da un'Area 3, *Laboratorio* con specifico riferimento ai contenuti formativi degli indirizzi, e dall'Area 4 o *Tirocinio*.

In particolare, l'Area 1 «comprende attività didattiche finalizzate all'acquisizione delle necessarie attitudini e competenze di cui all'allegato A nelle Scienze dell'educazione e in altri aspetti trasversali della funzione docente». L'esplicita menzione delle scienze dell'educazione in tale area ne sottolinea la centralità per la formazione dei docenti della secondaria, se pure in riferimento ad «altri aspetti trasversali», che tuttavia non vengono declinati nell'Allegato A in questione.

Le diverse università italiane hanno poi interpretato il dettato normativo sulla falsariga di differenti progetti pedagogico-didattici e di studi di fattibilità, dando luogo a un quadro variegato e complesso che sarebbe necessario esaminare nel dettaglio e di cui si trova traccia non solo in disposizioni, regolamenti, manifesti degli studi dei singoli atenei, programmi d'insegnamento dei differenti corsi, ma anche in una serie di pubblicazioni che, nei dieci anni successivi a tali provvedimenti, fino alla chiusura delle Ssis nel 2008, hanno raccontato il dibattito culturale e le esperienze di ricerca-formazione.⁹

⁹ Per un bilancio al 2009 sull'eredità della Ssis, cfr. S. Di Pasqua, B. Grassilli, A. Storti,

Alcuni di questi volumi, scritti da coloro che hanno vissuto l'esperienza della Ssis ricoprendo diversi ruoli (quello di docente, di coordinatore d'area o della scuola, di supervisore, ecc.), si concentrano sul rapporto università-scuola in relazione al tirocinio,¹⁰ altri sull'intreccio tra Area 1 e saperi disciplinari,¹¹ si arriva finanche a elaborare un monitoraggio dell'esperienza delle Ssis in contesti particolari,¹² si inizia a dar voce a specifiche esperienze di ricerca-formazione che hanno per protagonisti gli specializzandi.¹³ Emerge in molte realtà la volontà di raccontare il proprio lavoro nelle Ssis, tra ricerca e formazione,¹⁴ per riflettere al riguardo e si comincia a delineare un percorso di valutazione dell'offerta formativa di tali scuole nei diversi atenei italiani,¹⁵ mentre si discute su un complesso quadro d'insieme. Per la prima volta in Italia università e scuola secondaria cooperano in un percorso istituzionalizzato per la formazione dei docenti che richiede la presenza di specifiche figure di mediazione tra le due realtà (i supervisori)¹⁶ e per la prima volta il tirocinio nelle sue varie forme e denominazioni ('diretto'/'indiretto', osservativo, teorico...) entra a pieno titolo nel curriculum formativo

a cura di, *L'eredità della SSIS. 'Luci e ombre' della Scuola per la formazione degli insegnanti*, Trieste, Eut, 2009.

¹⁰ Cfr. A. Bondioli, M. Ferrari, M. Marsilio, I. Tacchini, a cura di, *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*, Milano, FrancoAngeli, 2006 (anche per una bibliografia sul tema). Il volume a cura di S. Olivieri, G. Giudizi, S. Gavazzi, *Dal banco alla cattedra. Didattica e tirocinio formativo per l'insegnamento nella scuola secondaria*, Pisa, Ets, 2002, è uno dei primi a essere pubblicati insieme a quello curato da L. Genovese, *Il tirocinio. Progetto, attuazione, monitoraggio*, Chieti, Ssis – Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario Raffaele Laporta, 2001, e a M.L. Jori, A. Migliore, *Imparare a insegnare. I ferri del mestiere*, Milano, FrancoAngeli, 2001.

¹¹ R. Brusciagli, B. Coppini, a cura di, *Formazione e aggiornamento dell'insegnante di italiano*, Pisa, Ets, 2004; L. Bellatalla, a cura di, *La SSIS a Ferrara tra didattica e ricerca*, Tirrenia, Del Cerro, 2005; C. Delfrati, a cura di, *Musica e formazione iniziale. Per una nuova figura professionale in ambito musicale*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

¹² L. Balduzzi, I. Vannini, a cura di, *Nuovi insegnanti per una scuola nuova? Un'indagine tra i docenti formati alla Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) dell'Università di Bologna*, Bologna, Clueb, 2008.

¹³ M. Ferrari, a cura di, *Insegnare riflettendo. Proposte pedagogiche per i docenti della secondaria*, Milano, FrancoAngeli, 2003.

¹⁴ S. Di Pasqua, B. Grassilli, A. Storti, a cura di, *La SSIS di Trieste si racconta. Esperienze e riflessioni intorno a una Scuola*, Trieste, Eut, 2008.

¹⁵ M. Ferrari, a cura di, *VAL-SILSIS (PV). Strumenti di VALutazione elaborati dalla SILSIS- sezione di Pavia*, Pavia, Pavia University Press, 2011; P. Ardizzone, L. Pippolo, *Il Laboratorio di Didattica generale e il Sistema di Valutazione della SSIS dell'Università Cattolica*, in «TD – Tecnologie didattiche», 29, 2003, 2, pp. 48-54.

¹⁶ G. Bonetta, G. Luzzatto, M. Michelini, M.T. Pieri, a cura di, *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*, Udine, Forum, 2002.

dei futuri insegnanti della secondaria, attivando nuovi modi d'intendere il proprio ruolo a scuola, nei confronti degli aspiranti docenti, anche da parte degli insegnanti più anziani assunti a tempo indeterminato. Non solo i supervisori delle Ssis, ma anche molti docenti 'di ruolo' iniziano a chiedersi quale sia il loro compito nel supportare il percorso di tirocinio per i più giovani, mentre si avviano convenzioni *ad hoc* tra scuola secondaria e università.

Forse anche per questo sono anni in cui non mancano inchieste sulla percezione che gli insegnanti hanno del proprio ruolo non solo a scuola con i loro allievi, quanto piuttosto nel sociale e sui processi di cambiamento in atto, mentre si discute di professione e professionalità docente in contesti in rapido mutamento, anche sotto il profilo istituzionale.¹⁷

Inoltre, se in Italia ferve da tempo un dibattito storiografico sul divenire delle diverse professioni in Europa tra età moderna e contemporanea,¹⁸ è poi proprio di quegli anni una riflessione sulla professionalità docente che s'incrocia con analisi sociologiche delle trasformazioni in corso¹⁹ e con nuovi interessi nell'ambito di una 'storia pedagogica delle professioni', attenta agli aspetti latenti e non necessariamente codificati o istituzionali dei percorsi di professionalizzazione. In tale approccio, l'ottica diacronica consente di cogliere, tra essere e dover essere, tra testimonianze della pratica didattica quotidiana, teorie dell'educazione e dettato normativo, sulla base di diverse tipologie di fonti e relativamente a studi di caso in contesti circoscritti, alcuni aspetti del divenire della professione e del farsi professionisti dell'educazione nel sociale, all'incrocio con altri profili professionali e con altre figure.²⁰

Nel 2003 viene emanata la legge 28 marzo, n. 53 (ministro dell'Istru-

¹⁷ C. Lisimberti, *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*, Milano, Vita e pensiero, 2006; A. Mattioli, a cura di, *Il mestiere di insegnare. Diversi modi di interpretare la formazione dell'insegnante nella scuola superiore*, Milano, FrancoAngeli, 2009.

¹⁸ Cfr. M. Malatesta, a cura di, *Atlante delle professioni*, Bologna, Bononia University Press, 2009; D. Festi, M. Malatesta, a cura di, *Università e professioni. Formazione, saperi e professioni per un nuovo millennio*, Bologna, Bononia University Press, 2010.

¹⁹ A. Cavalli, a cura di, *Insegnare oggi. Prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino, 1992; Id., a cura di, *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino, 2000; A. Cavalli, G. Argentin, a cura di, *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino, 2010.

²⁰ Per una riflessione al riguardo, cfr. E. Becchi, M. Ferrari, a cura di, *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli, 2009; per un più recente bilancio del percorso di ricerca e delle sue ragioni, Eaed., *Diventare professionisti. Un itinerario di ricerca*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 25 (2018), pp. 229-242.

zione, università e ricerca Letizia Moratti, governo Berlusconi II),²¹ che all'art. 5 mette in evidenza l'unità della funzione docente tra diversi gradi di scuola, già emersa nei provvedimenti del 1998, mentre si sottolinea con sempre maggior forza il ruolo del tirocinio nella formazione iniziale,²² prefigurando, tra l'altro, una laurea magistrale per l'insegnamento che non verrà mai attivata, mentre continuava, tra numerose incertezze circa il futuro, la vita delle Ssis, di fatto prive, quanto all'offerta formativa universitaria, di un corpo docente esclusivamente dedicato.

Non si dimentichi che alla vicenda delle Ssis se ne sovrappongono altre, tra cui quella dei corsi abilitanti speciali effettuati sulla base delle disposizioni della legge 143 del 2004 (art. 2, comma 1c bis e ter) e disciplinati dal d.m. 85/2005. Si trattava di un percorso formativo rivolto ai docenti di scuole di ogni ordine e grado sprovvisti di abilitazione all'insegnamento e in possesso del solo requisito del periodo di servizio pari a 360 giorni. In una lettera circolare indirizzata *in primis* ai rettori delle università, firmata dal direttore generale del Ministero dell'Università e della ricerca (prot. 2310, 18 dicembre 2006) si dispone circa i tempi dell'organizzazione del lavoro e della conclusione dei corsi stessi, che doveva tener conto della possibilità di utilizzare il titolo conseguito nelle graduatorie d'insegnamento.

2. Tra il 2008 e il 2010

Dopo la battuta d'arresto delle Ssis sancita dalla legge 6 agosto 2008, n. 133,²³ nel corso del governo Berlusconi IV, bisognerà aspettare il decreto ministeriale 10 settembre 2010, n. 249,²⁴ per vedere ripartire la questione della formazione dei docenti della secondaria italiana, tra università e scuola.

Nel *Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416 della legge 24 dicem-*

²¹ In «Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana», 2 aprile 2003, n. 77.

²² Cfr. F. Montuschi, *La formazione iniziale per la scuola secondaria*, in «Annali dell'Istruzione», 1-2 (2003), *La formazione degli insegnanti nella scuola della riforma*, pp. 57-61.

²³ Per un bilancio al 2009, cfr. E. Marescotti, *LA SSIS, ovvero la formazione universitaria dei docenti in Italia (1999-2008)*, in «Ricerche pedagogiche», 172-173, 2009, pp. 71-88; F. Frabboni, M.L. Giovannini, a cura di, *Professione insegnante. Un concerto a più voci in onore di un mestiere difficile*, Milano, FrancoAngeli, 2009.

²⁴ In «Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana», 31 gennaio 2011, n. 24, suppl. ordinario 23/L.

bre 2007, n. 244», firmato dal ministro dell'Istruzione, università e ricerca (Miur) del governo Berlusconi, Mariastella Gelmini, si ribadisce, all'art. 2:

la formazione iniziale degli insegnanti di cui all'articolo 1 è finalizzata a qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente.

Per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo e di secondo grado si parla, all'art. 3, comma 2, lettera *b*, di «un corso di laurea magistrale biennale ed un successivo anno di tirocinio formativo attivo».

Nel decreto vengono ormai chiamati in causa a vario titolo gli organismi nati in questi anni: l'Invalsi, erede dal 1999 del Cede,²⁵ l'Anvur, e non si può più prescindere da un quadro europeo di riferimento per le competenze di base.²⁶

I settori scientifico-disciplinari di scienze dell'educazione sono integrati (cfr. art. 15, comma 22) con i settori scientifico-disciplinari M-Ped/01 (Pedagogia generale e sociale) e M-Ped/02 (Storia della pedagogia). Anche il settore M-Ped/03 (Didattica e pedagogia speciale) è presente nelle tabelle relative alla secondaria di primo grado. Leggendo le varie tabelle (ad esempio la 8, relativa alla classe di abilitazione A032-Musica),²⁷ si comprende che la pedagogia generale, la didattica e pedagogia speciale, la didattica generale, la legislazione scolastica sono le tematiche di riferimento delle «attività formative di base» nell'«area comune».

È qui che si parla, all'art. 7, del Tirocinio formativo attivo (Tfa) come «corso di preparazione all'insegnamento riservato ai soggetti che abbiano conseguito» la laurea magistrale (art. 10). Tale Tfa comprende «quattro gruppi di attività», come si afferma all'art. 10, comma 3: insegnamenti di scienze dell'educazione, tirocinio indiretto e diretto, insegnamenti di didattiche disciplinari, laboratori pedagogico-didattici.

Ma cosa accade poi davvero negli anni successivi? Di fatto si assiste a una situazione di stallo, sulla quale s'innesteranno progressivamente altre modalità di reclutamento dei docenti, anche di carattere concorsuale, ponendo

²⁵ Sul divenire degli organismi di valutazione nella scuola italiana (dal Snqi nato nel 1997 al divenire dell'Invalsi dal 1999) cfr. M. Ferrari, M. Morandi, M. Falanga, *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*, Brescia, ELS La Scuola, 2018, oltre il sito dell'Invalsi.

²⁶ Cfr. D. Capperucci, *La scuola in Europa. Politiche e interventi dell'Unione europea in materia d'istruzione e formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

²⁷ «Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana», 31 gennaio 2011, n. 24, suppl. ordinario 23/L, cit., p. 42.

un freno ai rapporti tra università e scuola, faticosamente avviati con le Ssis e interrotti nel 2008.²⁸ Si aprirà un dibattito culturale assai vasto, che coinvolgerà mondo della scuola, sindacati, università, esperti di diritto pubblico,²⁹ di pedagogia,³⁰ di didattica (disciplinare e non), Società pedagogiche, anche sulle riviste di settore,³¹ che qui è impossibile ricostruire, ma che manifesta, a mio parere, la distanza tra le riflessioni di operatori, ricercatori ed esperti e le decisioni prese in merito dai diversi governi succedutisi in quel lasso di tempo (governi Berlusconi, Monti e, più di recente, Renzi e Gentiloni).³²

3. Il primo ciclo del Tfa (2011-2012)

Il primo ciclo del Tfa, avviato a seguito del decreto Miur 4 aprile 2011, n. 139, a firma di Mariastella Gelmini, viene di fatto svolto nell'anno accademico 2012-2013,³³ in un quadro normativo incerto che consente di procedere, tra università e scuola, con i corsi di Tirocinio formativo attivo indipendentemente dalla già prefigurata laurea magistrale abilitante.

Come da nota Miur prot. 0000549 del 28 febbraio 2013, si manifesta «una situazione eterogenea in relazione alla tempistica di inizio delle attività didattiche e dei tempi di prevedibile conclusione delle stesse». La precarietà del nuovo regime di formazione degli insegnanti della secondaria, ancora presente nel nostro Paese, non giova al regolare svolgimento dei corsi che stentano ad avviarsi di volta in volta. Il rapido mutare dei parametri di riferimento costringe gli enti che erogano i corsi, *in primis* le università, a inventare nuovi percorsi e a reperire sempre nuove risorse umane per attuarli (oltre che a ristrutturare le funzioni di uffici e segreterie), mentre si blocca, nel frattempo, il reclutamento di giovani ricercatori, per gli effetti della stretta economica.

Quanto alla pedagogia, in questo nuovo Tfa i settori maggiormente presenti sono la Didattica e la pedagogia speciale (M-Ped/03) e la Pedagogia

²⁸ Saltari, *La formazione e il reclutamento*, cit.

²⁹ G. Matucci, F. Rigano, a cura di, *Costituzione e istruzione*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

³⁰ Per una riflessione al riguardo con attenzione alle questioni di educazione comparata, cfr. C. Cappa, O. Niceforo, D. Palomba, *La formazione iniziale degli insegnanti in Italia*, in «Revista española de educación comparada», 22 (2013), pp. 139-163.

³¹ Penso, a mero titolo d'esempio, alla rivista della Sird (Società italiana di ricerca didattica).

³² Il ministro dell'Istruzione del primo governo Conte, Marco Bussetti, aveva annunciato nuovi provvedimenti.

³³ Per un bilancio e una riflessione critica al 2012, cfr. S. Ulivieri, *Corsi e ricorsi nella formazione degli insegnanti della Scuola Secondaria. Dalla SSIS al TFA*, in Ead., a cura di, *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, Pisa, Ets, 2012, pp. 13-43.

sperimentale (M-Ped/04), come da decreto ministeriale 249/2010 (cfr. tabella 11), mentre altri settori sono lasciati in ombra. Le metodologie didattiche e i bisogni educativi speciali sono al centro di questo ciclo di Tirocinio formativo attivo, che segue un programma di lavoro molto denso: in un anno si vuole condensare il lavoro svolto in due durante le Ssis, in attesa di una piena attuazione delle lauree magistrali per l'insegnamento, che, come già detto, di fatto non verranno però mai attivate.

In tal modo si svuota progressivamente di senso per i diversi attori sociali coinvolti nella didattica universitaria il Tirocinio formativo attivo, che tuttavia impegna significativamente le università, le scuole, i corsisti nel rispettare la tempistica prevista e il piano dell'offerta formativa. A mio parere, nonostante un significativo impegno didattico nell'erogazione dei corsi, la preoccupazione è ancora una volta necessariamente mirata, dati i ripetuti cambi di direzione, al rispetto delle procedure previste per l'avvio dei corsi stessi e per il conseguimento dell'abilitazione: la mancata sistematizzazione di un percorso di formazione iniziale dei docenti della secondaria svolto in tempi distesi e i continui mutamenti di rotta ostacolano le esperienze di valutazione continua dell'offerta formativa, in vista di piani di miglioramento condivisi tra tutti gli *stakeholders*.

4. I Pas (Percorsi abilitanti speciali): 2013-2014 e 2014-2015

Certamente il Tfa non basta a risolvere né i problemi relativi alla formazione iniziale degli insegnanti della secondaria (che hanno bisogno di fare, con tempi distesi, esperienza in contesti mirati e di riflettere in maniera scientificamente avveduta sull'esperienza) né i problemi del precariato dei docenti della secondaria italiana.

Infatti, con decreto dipartimentale 22 novembre 2013, n. 45, vengono attivati i Pas, Percorsi abilitanti speciali, ai sensi dell'art. 15 del decreto ministeriale 249/2010. Ecco l'iter di tale attivazione: il 25 marzo 2013 (con d.m. n. 81)³⁴ il ministro dell'Istruzione, università e ricerca Francesco Profumo (governo Monti) vara i Pas, senza alcuna prova di accesso, riservati a determinati soggetti in subordine alla verifica dei requisiti richiesti. Nell'art. 4 del citato *Regolamento recante modifiche al decreto 10 settembre 2010, n. 249*, si specifica che si tratta di coloro che, pur sprovvisti di abilitazione, «abbiano maturato, a decorrere dall'anno scolastico 1999/2000 fino all'anno scolastico 2011/2012 incluso, almeno tre anni di servizio in scuole statali,

³⁴ In «Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana», 4 luglio 2013, n. 155.

paritarie ovvero nei centri di formazione professionale».

La Didattica e la pedagogia speciale (M-Ped/03), come pure la Pedagogia sperimentale (M-Ped/04) hanno un ruolo centrale in tale percorso, che destina attenzione nella formazione dei docenti ai bisogni educativi speciali e alle competenze digitali previste dalla raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006. Con il citato decreto dipartimentale n. 45 del 22 novembre 2013 s'integrerà poi il decreto ministeriale 25 marzo 2013, a sottolineare un itinerario faticoso di attuazione delle disposizioni ministeriali, che non giova certo all'organizzazione della didattica negli atenei, chiamati sempre ad attivare i corsi di fretta per rispondere alle esigenze degli specializzandi di conseguire celermente il diploma per poter accedere ai ruoli secondo meccanismi di reclutamento soggetti a rapido mutamento. Tali corsi verranno attivati anche per il seguente anno accademico 2014-2015, in totale sovrapposizione con il Tfa, raddoppiando di fatto l'impegno richiesto alle università.

Intanto cambiano, nei primi anni del Duemila in una scuola divenuta ormai autonoma, le indicazioni programmatiche della scuola italiana. Alle *Indicazioni nazionali per i piani personalizzati delle attività educative* diffuse dal ministro dell'Istruzione Letizia Moratti nel 2004³⁵ si sostituiscono, nel 2007, le *Indicazioni per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* volute dal Ministro della Pubblica Istruzione Giuseppe Fioroni,³⁶ nel 2010 escono le *Indicazioni nazionali per i licei* (il ministro dell'Istruzione, università e ricerca è Mariastella Gelmini),³⁷ mentre nel 2012 vengono diffuse (ministro Francesco Profumo) nuove *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*,³⁸ comprensivo della scuola secondaria di primo grado: i corsi Tfa e Pas si confrontano con un mutamento delle *Indicazioni nazionali per il curricolo* che si richiamano sempre più decisamente alla normativa europea di riferimento e alle 8 competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2006 (Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006), mentre muta il lessico della scuola italiana, nei diversi ordini e gradi. I professionisti dell'educazione e i ricercatori sono impegnati, tra l'altro e non solo per effetto dei percorsi Tfa e Pas, a discutere dei molteplici mutamenti in atto nella vita della scuola, nei percorsi di formazione iniziale e in servizio dei docenti. In que-

³⁵ Approvate con d.lg.19 febbraio 2004, n. 59, ivi, 2 marzo 2004, n. 51, suppl. ordinario 31/L.

³⁶ Cfr. d.m. 31 luglio 2007, ivi, 1° ottobre 2007, n. 228, suppl. 198.

³⁷ Cfr. d.m. 7 ottobre 2010, n. 211, ivi, 14 dicembre 2010, n. 291, suppl. ordinario 275/L.

³⁸ Cfr. d.m. 16 novembre 2012, n. 254, ivi, 5 febbraio 2013, n. 30.

gli anni, per effetto di nuovi provvedimenti (cfr. direttiva del 27 dicembre 2012 e circolare ministeriale 8/2013), nella scuola italiana si parla sempre più insistentemente di Bisogni educativi speciali (Bes), oltre che di inclusione: i temi emergenti sono imprescindibili nei corsi di formazione iniziale.

5. Il secondo ciclo dei Tfa: 2014-2015

Con due decreti del ministro dell'Istruzione, università e ricerca Stefania Giannini (n. 312 del 16 maggio 2014 e n. 487 del 20 giugno 2014) (governo Renzi) si procede poi all'attivazione del secondo ciclo del Tfa. Il quadro dei crediti formativi è ancora mutato rispetto al primo ciclo del Tfa e prevede, quanto alla pedagogia, oltre ai settori M-Ped/03 e M-Ped/04 i settori M-Ped/01 o M-Ped/02 «con riferimento alla storia e al diritto delle istituzioni scolastiche».

La storia della scuola e delle istituzioni scolastiche rientra dunque a far parte del quadro dei crediti formativi; se pure non si parla di storia della pedagogia e delle idee pedagogiche, almeno si prevede un'infarinatura di aspetti contestuali necessari alla formazione di un docente. Si presuppone probabilmente che egli debba sapersi calare in un contesto culturale iper-complesso sotto il profilo del suo divenire nella normativa, forse anche nelle ideologie che nel tempo hanno orientato i programmi/orientamenti/indicazioni ministeriali del suo operare (dipendenti inoltre dall'interpretazione che ne vogliono dare i singoli atenei e i docenti da essi reclutati), nel rapporto, sempre più stretto, con le indicazioni della Comunità europea.

In questa circostanza riemerge la volontà di avviare un monitoraggio di alcune specifiche realtà, come ad esempio a Bologna,³⁹ dov'è condotta un'esperienza di valutazione e di riflessione sul percorso compiuto, a sottolineare la forte esigenza di analisi degli itinerari, delle didattiche, delle strategie formativi in atto, iniziata con le Ssis e soggetta a una significativa battuta d'arresto a causa della precarietà e della asistematicità del quadro della formazione docente tra il 2008 e il 2015, che a mio avviso rischia di inficiare a priori ogni tentativo di pianificare interventi, di valutarli in vista di un significativo impatto di cambiamento migliorativo. In altre parole, i percorsi iniziali di formazione dei docenti della secondaria italiana mutano per effetto delle disposizioni normative prima che ci sia stato il tempo di migliorarli per così dire dall'interno, a seguito di esperienze di valutazione sistematiche, condotte anno dopo anno.

³⁹ D. Guglielmi, L. Guerra, a cura di, *La formazione iniziale degli insegnanti. Un'indagine sul TFA a Bologna*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

6. La legge 13 luglio 2015, n. 107

Ma altri cambiamenti radicali attendono il percorso di formazione dei docenti della scuola italiana. La legge 107 del 13 luglio 2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*⁴⁰ (governo Renzi), altera ancora una volta il quadro che si era venuto a delineare dopo il 2008. Si parla anzitutto, all'art. 1, comma 114, di un concorso per titoli ed esami per l'assunzione a tempo indeterminato di personale docente, di formazione continua in servizio (commi 121-125), di valorizzazione del merito e di valutazione dei docenti (comma 126), ma anche di «introduzione di un sistema unitario e coordinato che comprenda sia la formazione iniziale dei docenti sia le procedure per l'accesso alla professione» (comma 181, lettera *b*, punto 1).

Manuela Ghizzoni pubblica nel 2017 un saggio sulla formazione iniziale dei docenti della secondaria in un volume che discute il tema in riferimento alla legge 107/2015 e afferma: «il sistema introdotto dalla legge 107 del 2015 richiede certamente investimenti specifici, non solo per far funzionare la complessa macchina formativa, ma anche per retribuire i titolari dei contratti Fit e il personale universitario e scolastico che ne curerà la formazione». Si paventa il rischio di un'inattuabilità del percorso prefigurato in mancanza di idonei investimenti da parte dello Stato.⁴¹

7. Dal gennaio 2017 al dicembre 2019

Nel gennaio 2017 il governo Gentiloni appronta lo schema di decreto legislativo *recante riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione* (377), che dovrà poi essere vagliato dal Parlamento. L'analisi tecnico-normativa, allora visibile on-line,⁴² che accompagnava l'iter dello schema di decreto, evidenziava le difficoltà e le criticità del sistema vigente relativo alla formazione iniziale e in servizio dei docenti della secondaria.

⁴⁰ «Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana», 15 luglio 2015, n. 162. Al riguardo cfr. G. Domenici, a cura di, *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Roma, Armando, 2017; per una riflessione sulla formazione iniziale dei docenti della secondaria in tale quadro normativo, M. Ghizzoni, *Le ragioni di una riforma: il nuovo modello di formazione iniziale e accesso al ruolo dei docenti di scuola secondaria*, ivi, pp. 33-49.

⁴¹ Ivi, p. 47.

⁴² <https://www.camera.it/leg17/682?atto=377&tipoatto=Atto&leg=17&tab=1>.

All'art. 5, comma 1, lettera *b*, dello schema di decreto di gennaio, ribadito dal decreto legislativo n. 59 varato il 13 aprile 2017,⁴³ si spiega quanto già presente nella legge 107/2015, e cioè che per prender parte al concorso che dà l'accesso al ruolo è necessario avere conseguito durante (o dopo) il corso di laurea magistrale (o titolo considerato equipollente) 24 cfu nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche specifiche del settore. Più precisamente, nell'art. 5 (comma 1, lettera *a* e *b*) del decreto 59/2017 si legge:

Art. 5 (requisiti di accesso). Costituisce titolo di accesso al concorso relativamente ai posti di docente di cui all'articolo 3, comma 4, lettera *a*, il possesso congiunto di *a*. laurea magistrale o a ciclo unico, oppure diploma di II livello dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, oppure titolo equipollente o equiparato, coerente con le classi di concorso vigenti alla data di indizione del concorso;

b. 24 crediti formativi universitari o accademici, di seguito denominati CFU/CFA, acquisiti in forma curricolare, aggiuntiva o extra curricolare nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche, garantendo comunque il possesso di almeno sei crediti in ciascuno di almeno tre dei seguenti quattro ambiti disciplinari: pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione; psicologia; antropologia; metodologie e tecnologie didattiche.

Nel maggio 2017, quanto alla pedagogia, gli ambiti disciplinari in evidenza sembrerebbero essere i seguenti, fatto salvo che si resta in attesa di un ulteriore decreto, al quale si accenna all'art. 9 di quello appena discusso: pedagogia generale, speciale e didattica. In tale decreto si prefigura un percorso iniziale e di reclutamento così strutturato: tramite concorso (art. 5) si accede al «contratto Fit» (Formazione iniziale, tirocinio, inserimento) con «l'ufficio scolastico regionale a cui afferisce l'ambito territoriale» (art. 8). Per i vincitori del concorso, insomma, è prevista all'art. 8 la sottoscrizione di un contratto Fit (formazione iniziale, tirocinio, inserimento): «un percorso triennale retribuito di formazione iniziale». Il «corso di specializzazione per l'insegnamento secondario» è previsto al primo anno del percorso: è necessario conseguire il diploma di specializzazione per poter proseguire.

Nel 2017 ci si domandava cosa sarebbe successo, in caso di entrata in vigore del percorso Fit in tutti gli aspetti previsti dal decreto legislativo 59/2017, circa l'ordinamento didattico del corso di specializzazione (previ-

⁴³ In «Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana», 16 maggio 2017, n. 112, suppl. ordinario 23/L: *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente della scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione.*

sto all'art. 9, comma 2), nel concreto della vita delle scuole di specializzazione, presentate solo sulla carta. Ci si domandava inoltre quale ambito discrezionale avrebbero avuto gli atenei per mettere a punto il loro piano dell'offerta formativa e quali risorse sarebbero state messe in campo. All'art. 9, comma 2, lettera *a*, non si specifica chiaramente quanto dovrà essere focalizzato nelle scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario relative al primo anno di contratto: si parla di un'articolazione in «corsi di lezioni, in seminari e laboratori destinati al completamento della preparazione degli iscritti nel campo della didattica di tutte le discipline afferenti alle classi di concorso, della pedagogia, della pedagogia speciale e della didattica dell'inclusione, della psicologia, della valutazione e della normativa scolastica, puntando alla maturazione progressiva di competenze pedagogico-didattiche-relazionali», oltre che di « tirocinio diretto e indiretto ». L'accento è posto, insomma, sulla pedagogia, solo genericamente indicata, sulla pedagogia speciale e sulla didattica dell'inclusione, meglio specificate, e sul tirocinio, anche se si recupera l'ambito della valutazione e della normativa scolastica.

Nel decreto ministeriale 616 del 10 agosto 2017, visto quanto disposto dal decreto legislativo 59/2017 (art. 17) anche circa i tempi delle procedure concorsuali in una fase transitoria, s'individuano «i settori disciplinari all'interno dei quali sono acquisiti i 24 crediti che costituiscono requisito di accesso ai concorsi». E si legge all'art. 3, comma 1: «le istituzioni universitarie o accademiche interessate, anche in consorzio o in convenzione tra loro, istituiscono specifici percorsi formativi, anche differenziati per le classi concorsuali o per gruppi di esse, per l'acquisizione delle competenze di base nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche previste quali requisiti di accesso al concorso». All'art. 3, comma 3, si parla di «attività formative e relativi esami per un totale di 24 CFU, coordinati tra loro al fine di raggiungere gli obiettivi formativi di cui all'allegato A, in relazione ai contenuti e alle attività formative di cui agli allegati B e C».

Si ribadisce continuamente, quanto alla pedagogia, in tutto il documento e nei suoi allegati, l'ambito della pedagogia speciale e della didattica dell'inclusione, che è senz'altro uno dei termini maggiormente ricorrenti negli obiettivi e nei contenuti specificati nei già citati allegati A e B, dove si parla di conoscenze da acquisire e di competenze da raggiungere. Si fornisce, insomma, un quadro assai ampio di questioni cruciali nella formazione del futuro docente, meritevoli a mio avviso però di approfondimento specifico in un itinerario strutturato su di un periodo più lungo e non solo in occasione di un percorso volto a conseguire i 24 cfu utili, in una fase transitoria, per accedere al concorso.

Al di là delle tematiche chiave toccate dagli allegati che ribadiscono obiettivi e contenuti dei corsi, stupisce, poi, l'indicazione di obiettivi e contenuti, per quanto di ampio respiro e orientati nel senso di una pedagogia dell'inclusione. Difatti, a partire dall'anno 2017-2018, le università che hanno varato percorsi Pf24 sono state impegnate nell'analisi della conformità degli esami in essere e pregressi rispetto agli obiettivi e contenuti dichiarati nel d.m. 616 del 10 agosto 2017 e nei suoi allegati. A mio parere resta da discutere sulle ragioni che hanno spinto a diffondere obiettivi e contenuti di quello che è divenuto una sorta di 'programma' capace di orientare lo svolgimento dei corsi in essere e il riconoscimento della validità del progresso in rapporto al Pf24. Mi ha fatto riflettere, in particolare, la prescrittività della formula che ha sostituito altre modalità utilizzate in passato, ad esempio quella del 'profilo in uscita' dello studente/corsista (utilizzata nel caso delle Ssis nel 1998) o della congruenza del settore scientifico-disciplinare rispetto a corsi in atto o pregressi, lasciati, quanto a obiettivi e contenuti, alla libera scelta dei docenti.

Nell'anno 2017-2018, a corsi curricolari iniziati alla fine di settembre, non è stato semplice organizzare tali percorsi così fortemente caratterizzati a pochi mesi dal decreto 616 di agosto, quando di fatto l'offerta didattica degli atenei per l'anno accademico entrante era già impostata, così come non è stato semplice mettere in moto il meccanismo di riconoscimento degli esami in essere e pregressi. Ancora il 25 ottobre 2017, ad anno accademico iniziato, giungevano alle università da parte del Miur « chiarimenti in merito all'acquisizione dei c.c. '24 crediti formativi universitari' di cui all'art. 5 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59 e al d.m. 616/2017 ». Si è trattato, per le università, di rispondere in un breve lasso di tempo alle richieste di chi aveva già sostenuto esami antropo-psico-pedagogici ed era ancora iscritto, oppure di chi si era laureato e possedeva/non possedeva cfu in quelle discipline o era iscritto a corsi di laurea che non prevedevano quelle discipline. La casistica era, ed è, assai ampia, in un quadro normativo che viene messo in discussione dal governo Conte I nel 2018.

La legge di bilancio 30 dicembre 2018 del primo governo Conte cancella poi di fatto il Fit; i presidenti della società pedagogiche italiane firmano il 30 maggio 2019 un documento sulla formazione degli insegnanti trasmesso il 2 giugno successivo al Miur. Vi si sottolinea che il « concorso pubblico nazionale », così com'è stato concepito, « segna un danno grave per la formazione dei docenti poiché elimina l'esperienza di tirocinio »; si chiede poi di « rafforzare la formazione nel campo delle scienze dell'educazione » all'interno di un percorso ampio e articolato di formazione iniziale che preveda l'integrazione tra gli aspetti teorici e il tirocinio, nell'ambito di un progetto

unitario. Nel quadro di una situazione politica incerta segnata dapprima da crisi di governo e poi da un acceso dibattito politico, non è ad oggi possibile prevedere cosa possa accadere nel futuro alla formazione iniziale degli insegnanti della secondaria italiana. Sappiamo solo per certo che il 29 ottobre 2019 il decreto legge 126 autorizza il Ministero competente a bandire nuovi concorsi per il reclutamento dei docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado. Il Fit appena istituito risulta di fatto abolito.

8. Il dibattito in corso: problemi aperti

Le associazioni pedagogiche italiane hanno fatto sentire la loro voce nel periodo che segue alla chiusura delle Ssis e prelude alla legge del 2015, secondo varie modalità, anche con la messa a punto di manifesti, diffusi sui loro siti o sulle riviste di settore, o con lettere aperte dirette a esponenti del mondo della politica.

Ad esempio la Siped (Società italiana di pedagogia) pubblicava già nel 2014 sul suo sito un documento dal titolo *Ripensare la scuola nella società di oggi*, che dedicava il punto 10 alle questioni «centrali» di una nuova formazione docente attenta alla costruzione di un ambiente di apprendimento dialogico e partecipativo.

Tre anni dopo, il 2 febbraio 2017, il presidente della Sird (Società italiana di ricerca didattica), Achille M. Notti, diffonde per posta elettronica a tutti i soci la *Memoria* presentata alla Commissione Cultura della Camera in merito ai decreti delegati relativi alla legge 107/2015. In tale documento, riservandosi ulteriori note, si chiede agli organismi competenti di insistere sui temi della valutazione e della docimologia nella formazione degli insegnanti, senza tralasciare «un percorso strutturato a livello di Ateneo» per il conseguimento dei 24 cfu nelle «discipline antro-po-psyco-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche», o meglio «nelle metodologie e tecnologie per la didattica»; infatti non si vorrebbe far pensare solo a metodologie di carattere tecnologico. D'altro canto il 4 febbraio 2017 la presidente del Cirse (Centro italiano per la ricerca storico-educativa), Tiziana Pironi, invia agli iscritti una lettera predisposta dal direttivo del Cirse e spedita all'on. Manuela Ghizzoni in merito allo schema di decreto legislativo relativo alle modalità di formazione docente: qui si manifesta «una forte preoccupazione» per l'esclusione degli ambiti relativi al settore scientifico-disciplinare *Storia della pedagogia* dal percorso formativo che condurrebbe, sia durante il corso di laurea sia dopo l'eventuale superamento del concorso, all'immissione nei ruoli della scuola secondaria. Si chiede inoltre un incontro urgente sul tema.

Molti eventi si sono succeduti tra il 2017 e il 2019.

Il 16 dicembre 2018 la presidente della Siped, Simonetta Polenghi, a nome del direttivo, scrive al ministro del Miur e ad altre figure competenti rimarcando, nel confronto con le sfide che la nostra società pone alla scuola, «l'urgenza e l'improcrastinabilità di una formazione in ambito socio-psicopedagogico per tutti i docenti impiegati nel sistema d'istruzione, in tutte le sue articolazioni», e sottolinea l'importanza di un percorso di tirocinio. Infine, chiede di mantenere «una formazione obbligatoria psicopedagogica post lauream teorica e pratica per chi vuole accedere ai concorsi per poter insegnare». Tale richiesta non è stata evidentemente accolta.

Nell'adunanza del 16 gennaio 2019 il Cun (Consiglio universitario nazionale), in una raccomandazione indirizzata al ministro del Miur, sottolinea che la sostituzione del percorso Fit con un altro «di formazione iniziale e prova' svolto esclusivamente nelle istituzioni scolastiche senza interazione con il sistema universitario», disposto dalla legge di bilancio 145/2018, non tutela la formazione iniziale dei docenti e non garantisce quella necessaria preparazione «in ambito psicopedagogico, nelle didattiche disciplinari e nella pratica dell'insegnamento, all'interno di un contesto di efficace sinergia fra il sistema scolastico e il sistema universitario».

Il 30 maggio 2019 viene condiviso dalla Consulta delle società pedagogiche un documento sulla formazione degli insegnanti della scuola secondaria italiana. In esso si sottolinea la gravità della situazione, con l'abolizione del Fit a seguito del decreto di bilancio 2019 e la conseguente cancellazione di un'esperienza di tirocinio giudicata al contrario indispensabile per garantire al meglio il *training* iniziale dei docenti.

Non stupisce che in tale quadro si moltiplichino i manifesti per la riforma della scuola,⁴⁴ mentre sempre nuovi convegni insistono su queste tema-

⁴⁴ Mentre escono in Italia le traduzioni di noti testi di autori stranieri sul tema (ad esempio, E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, 2014, trad. it. Milano, Cortina, 2015; D. Goleman, P. Senge, *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*, 2014, trad. it. Milano, Rizzoli Etas, 2016; K. Robinson, L. Aronica, *Scuola creativa. Manifesto per una nuova educazione*, 2015, trad. it. Trento, Erickson, 2016), compaiono anche alcuni volumi italiani che esplicitamente utilizzano il termine 'manifesto', associandolo alla scuola. Ad esempio: R. Rostagno, *Manifesto per una rivoluzione della scuola*, Villorba, Anordest, 2014; A. Gibelli, *La scuola come maneggio del sistema. Breve storia di un manifesto antiautoritario*, Genova, L'Amico ritrovato, 2016. Già in passato erano stati pubblicati libri che si presentavano come manifesti in tal senso, da non confondersi con un vero e proprio genere letterario costituito dai volumi che sempre escono a commento della normativa in atto: B. Brocca, *Manifesto della riforma: per la modernizzazione dell'istruzione e della formazione*, Mogliano Veneto, Arcari, 2003; R. Perrotta, *Manifesto degli studenti e dei docenti. La rivoluzione della secondaria superiore*, Roma, Armando, 2002. Si ricordi inoltre

tiche,⁴⁵ si parla di *expertise* dell'insegnante⁴⁶ e si pubblicano volumi di carattere comparativo su quanto accade in altri Paesi,⁴⁷ mentre si discute della formazione iniziale e in servizio dei docenti in specifiche pubblicazioni.⁴⁸

Mi pare però inevitabilmente arrestata per ora, purtroppo, quella ricca produzione di saggi e studi anche, se pure non solo, a carattere pedagogico, che aveva accompagnato la vita delle Ssis e che era riuscita, in alcuni casi, a coinvolgere anche gli specializzandi come parte attiva di una produzione culturale non esaurita dagli elaborati necessari a superare gli esami dei diversi corsi o a redigere la tesi finale.

In generale, credo che abbiamo bisogno di riflessione e di democratico dibattito sul senso stesso della formazione docente e su un percorso capace di restituire agli insegnanti tutta la dignità e il valore della propria professione. Ma abbiamo anche e soprattutto bisogno di riflettere sul fare e sul farsi della formazione e della valutazione-autovalutazione dei professionisti dell'educazione; in tale itinerario i docenti (in formazione e in servizio) devono avere una parte attiva che mi pare sia stata quasi completamente assente nelle esperienze dei Pas-Tfa oltre che dei Pf24-Fit, soggetti a un'esistenza fragile e precaria, propria delle situazioni transeunti, realizzate nelle more dell'attuazione di altre modalità pedagogiche, disegnate solo sulla carta, prefigurate nelle disposizioni normative di governi in rapida successione, troppo sovente inclini a cancellare l'uno l'operato dell'altro.

Le esperienze di formazione dei docenti, invece, hanno bisogno di pianificazione e di continuità per garantire la necessaria valutazione dell'offerta formativa nel suo farsi, solo elemento di concreta ricerca e sviluppo del percorso formativo e della scuola nel loro rapporto indissolubile. Non ultimo, mentre il dibattito sulla necessaria promozione della riflessività nell'agire

il documento *L'educazione per il cambiamento. Il cambiamento per l'educazione. Manifesto per gli insegnanti del XXI secolo della conferenza 'Immagine ed ethos professionale degli insegnanti'*, aprile 2014, Consiglio d'Europa, Strasburgo.

⁴⁵ Cito a titolo d'esempio il Convegno nazionale *Sird Rapporto tra didattica e saperi disciplinari*, svoltosi a Milano l'1 e 2 dicembre 2016. Non si dimentichi che presso la Siped esiste un gruppo specificamente interessato a tali tematiche, mentre si moltiplicano gli articoli sulle riviste di settore e sui periodici dei sindacati.

⁴⁶ Cfr. il n. 22, 2016, della rivista «Form@re».

⁴⁷ M. Baldacci, a cura di, *La formazione dei docenti in Europa*, Milano, Bruno Mondadori, 2013; N. Barbieri, A. Gaudio, G. Zago, a cura di, *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*, Brescia, ELS La Scuola, 2016; F. Magni, *La sfida del 'caso' Inghilterra. Formazione iniziale e reclutamento dei docenti*, Roma, Studium, 2018.

⁴⁸ Si veda il vol. 15 (2017), 3 della rivista «Formazione & insegnamento» e il volume a cura di Domenici, *La formazione iniziale e in servizio*, cit.

educativo⁴⁹ si dilata, nell'ultimo ventennio, a livello internazionale,⁵⁰ in Italia la mancata attivazione di un percorso di tirocinio per i docenti della secondaria, articolato e coerente con gli sviluppi della discussione sull'epistemologia della pratica professionale nel confronto con le esperienze di formazione dei professionisti dell'educazione anche di altri Paesi, postula una serie di interrogativi sulle ragioni politiche sottese a tali scelte e sulle loro molteplici conseguenze nel sociale nell'immediato e sul lungo periodo.

⁴⁹ Cfr. solo ad esempio M. Striano, *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Napoli, Liguori, 2001; Ferrari, a cura di, *Insegnare riflettendo*, cit.; Bondioli, Ferrari, Marsilio, Tacchini, a cura di, *I saperi del tirocinio*, cit.

⁵⁰ Anche sulla scorta di una più ampia discussione sull'epistemologia della pratica e della formazione professionale suscitata, tra l'altro, dai testi di Schön: D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, 1983, trad. it. Bari, Dedalo, 1993; Id., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, 1987, trad. it. Milano, FrancoAngeli, 2006.

La formazione degli insegnanti della scuola secondaria e la posizione del minore d'età: spunti di riflessione nella prospettiva giuridico-costituzionale

di *Giuditta Matucci*

I temi della scuola e della formazione degli insegnanti, al centro del dibattito pedagogico, toccano alcune questioni di grande rilievo anche per il diritto, in particolare per il diritto costituzionale. Sebbene scuola e istruzione siano temi inediti per la Costituzione repubblicana, e quantunque i lavori dell'Assemblea costituente fossero stati assorbiti pressoché totalmente dalla discussione circa il rapporto fra pubblico e privato nella somministrazione dell'insegnamento, dottrina e giurisprudenza hanno saputo cogliere, nel tempo, la portata profondamente innovatrice dei principi enunciati nella Carta fondamentale, ponendo in evidenza quelle che si potrebbero definire delle 'priorità' costituzionali.¹

¹ Per una ricostruzione della dimensione costituzionale dei temi della scuola e dell'istruzione, a confronto con i lavori dell'Assemblea costituente, V. Crisafulli, *La scuola nella Costituzione*, in «Rivista trimestrale di diritto pubblico», 1 (1956), pp. 54 ss.; U. Pototschnig, voce *Istruzione (diritto alla)*, in *Enciclopedia del diritto*, Milano, Giuffrè, XXIII, 1973, pp. 96 ss.; S. Cassese, *La scuola: ideali costituenti e norme costituzionali*, in «Giurisprudenza costituzionale», 1 (1974), pp. 3614 ss.; S. Cassese, A. Mura, *Artt. 33-34 Cost.*, in G. Branca, a cura di, *Commentario della Costituzione*, Bologna-Roma, Zanichelli-II Foro Italiano, 1976, pp. 210 ss.; A. Sandulli, *Il sistema nazionale di istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2003, e Id., voce *Istruzione*, in S. Cassese, diretto da, *Dizionario di diritto pubblico*, Milano, Giuffrè, 2006, IV, pp. 3305 ss.; G. Fontana, *Art. 33 Cost.*, in R. Bifulco, A. Celotto, M. Olivetti, a cura di, *Commentario alla Costituzione*, Torino, Utet, 2006, I, pp. 675 ss.; A.M. Poggi, *Art. 34 Cost.*, ivi, pp. 699 ss.; Q. Camerlengo, *Artt. 33 e 34 Cost.*, in S. Bartole, R. Bin, a cura di, *Commentario breve alla Costituzione*, Padova, Cedam, 2008², pp. 332 ss.; F. Fracchia, *Il sistema educativo di istruzione e formazione*, Torino, Giappichelli, 2008; A. Ruggeri, *Il diritto all'istruzione (temi e problemi)*, in «Rivista giuridica della scuola», 6 (2008), pp. 769 ss.; F. Angelini, M. Benvenuti, a cura di, *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione*, Napoli, Jovene, 2014; F. Cortese, a cura di, *Tra amministrazione e scuola. Snodi e crocevia del diritto scolastico italiano*, Napoli, Editoriale Scientifica, 2014, e Id., *La Costituzione scolastica: radici, temi e risultati*, in «Rivista trimestrale di diritto pubblico», 1 (2018), pp. 45 ss.; G. Matucci, F. Rigano, a cura di, *Costituzione e istruzione*, Milano, FrancoAngeli, 2016; M. Falanga, *Diritto scolastico. Analisi e profilo*, Brescia, ELS La Scuola, 2017; A. Iannuzzi,

Scopo del presente contributo è di offrire uno sguardo sulle esigenze che si pongono all'interno della scuola secondaria secondo la prospettiva giuridico-costituzionale: una scuola che si è di rango superiore, e, come tale, è volta all'acquisizione di strumenti e conoscenze funzionali all'ingresso nel mondo del lavoro e delle professioni, ma una scuola che, al tempo stesso, si pone come indispensabile momento di raccordo fra società civile e società politica e, dunque, quale istituzione chiamata ad accogliere 'con competenza' le tante forme di diversità presenti all'interno della realtà sociale per prepararle all'ingresso nella comunità.² Questo è, anzitutto, il ruolo che la scuola è invitata a ricoprire dalla nostra Costituzione là dove impegna la Repubblica e le istituzioni a «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese».³

Quali sono, dunque, le esigenze che si pongono prioritariamente per la costruzione di una scuola con queste caratteristiche? Quali le implicazioni che derivano dall'inserimento nella legge fondamentale di principi dedicati, espressamente e implicitamente, a questo tema?

Già Vezio Crisafulli, nel suo noto saggio *La scuola nella Costituzione*, poneva in luce che l'esistenza della «Costituzione scolastica» determinava il sorgere in capo al legislatore ordinario di un doppio limite verticale: un limite 'negativo', dato dal divieto di violare i principi costituzionali in materia, e un limite 'positivo', rappresentato dal vincolo di darvi attuazione. Ciò dà conto del bisogno preliminare di costruire una consapevolezza circa la portata dei principi costituzionali in materia.⁴

Art. 33 Cost., in F. Clementi, L. Cuocolo, F. Rosa, G.E. Vigevani, a cura di, *La Costituzione italiana. Commento articolo per articolo*, I, Bologna, Il Mulino, 2018, pp. 220 ss.; M. Benvenuti, *Art. 34 Cost.*, ivi, pp. 226 ss.

² Sulla scuola quale «organo costituzionale», fondamentale momento di raccordo fra società civile e società politica, si veda, anzitutto, P. Calamandrei, *Difendiamo la scuola democratica*, discorso pronunciato a Roma l'11 febbraio 1950 al III Congresso dell'Associazione a difesa della scuola nazionale (Adsn), pubblicato in «Scuola democratica», 2 (1950), pp. 1 ss. Cfr., altresì, Crisafulli, *La scuola nella Costituzione*, cit., p. 55.

³ Tale è il principio cosiddetto di eguaglianza 'sostanziale', sancito dall'art. 3, secondo comma, Cost., che si pone in una posizione apparentemente opposta ma complementare rispetto al principio di eguaglianza 'formale' di cui all'art. 3, primo comma, Cost.

⁴ Così, Crisafulli, *La scuola nella Costituzione*, cit., p. 60.

1. La dimensione inclusiva della scuola e la tutela costituzionale del minore d'età

La lettura sistematica degli artt. 2, 3, 34 e 38 ultimo comma Cost. esalta la dimensione accogliente e 'inclusiva' della scuola: nel quadro delineato, da un lato, dal principio 'personalistico', che pone la persona al centro dell'azione dei pubblici poteri, 'fine' ultimo del loro operato, e, dall'altro, dal principio 'solidaristico', che impegna Repubblica, istituzioni e comunità ad attivarsi per rimuovere le diseguaglianze presenti 'di fatto' nella realtà sociale, la Costituzione detta un programma di sviluppo per l'intero sistema dell'istruzione.⁵ Così è a partire dal principio per cui «la scuola è aperta a tutti», e a ciascuno, quale che sia la posizione di partenza e, dunque, a prescindere dalle differenze economiche, linguistiche, socio-culturali e personali.

Su tale sfondo la giurisprudenza costituzionale ha contribuito, nel tempo, a rafforzare l'impegno dello Stato nel promuovere l'accesso ai gradi superiori degli studi e alle università di chi versa in condizioni di svantaggio (non solo economico), essendo, questa, una premessa fondamentale per il pieno sviluppo della personalità del singolo e la sua effettiva partecipazione alla vita politica, economica e sociale del Paese.⁶

⁵ Così, secondo U. Pototschnig, *Insegnamento, istruzione, scuola*, in «Giurisprudenza costituzionale», 1961, pp. 361 ss.

⁶ Così, secondo la sentenza della Corte costituzionale 8 giugno 1987, n. 215, in «Giurisprudenza costituzionale», 1987, pp. 1615 ss., con nota di R. Belli, *Servizi per le libertà: diritto inviolabile o interesse diffuso?* Muovendo dalla premessa per cui «è ormai superata in sede scientifica la concezione di una [...] radicale irrecuperabilità» delle persone con disabilità, la Corte costituzionale ha osservato che «la partecipazione al processo educativo con insegnanti e compagni normodotati costituisce [...] un rilevante fattore di socializzazione e può contribuire in modo decisivo a stimolare le potenzialità dello svantaggiato, al dispiegarsi cioè di quelle sollecitazioni psicologiche atte a migliorare i processi di apprendimento, di comunicazione e di relazione attraverso la progressiva riduzione dei condizionamenti indotti dalla minorazione». «È innegabile che le esigenze di apprendimento e socializzazione che rendono proficua a questo fine la frequenza scolastica non vengono meno col compimento della scuola dell'obbligo; anzi, proprio perché si tratta di complessi e delicati processi nei quali il portatore di handicap incontra particolari difficoltà, è evidente che una loro artificiosa interruzione, facendo mancare uno dei fattori favorevoli lo sviluppo della personalità, può comportare rischi di arresto di questo, quando non di regressione. Altrettanto innegabile è, d'altra parte, che l'apprendimento e l'integrazione nella scuola sono, a loro volta, funzionali ad un più pieno inserimento dell'handicappato nella società e nel mondo del lavoro; e che lo stesso svolgimento di attività professionali più qualificate di quelle attingibili col mero titolo della scuola dell'obbligo – e quindi il compimento degli studi inferiori – può favorire un più ricco sviluppo delle potenzialità del giovane svantaggiato e quindi avvicinarlo alla meta della piena integrazione sociale» (par. 5 del «Considerato in diritto»).

Se fra i criteri ispiratori della pedagogia v'è il principio dell'educabilità di tutti, ossia il principio per cui tutti possono apprendere e crescere,⁷ la dimensione accogliente e inclusiva della scuola, tracciata in Costituzione, sollecita l'approccio pedagogico dell'insegnante anche ai più alti livelli d'istruzione. Ciò appare senz'altro giustificato nell'età dell'infanzia, ma lo è altrettanto in adolescenza, quando lo studente, ancora minore d'età, attraversa una fase delicatissima del suo sviluppo psico-fisico, in cui la costruzione dell'identità personale e la messa a fuoco delle differenze «interindividuali» occupano una posizione di primo piano.⁸

L'approccio pedagogico appare, dunque, essenziale per creare quel clima di ascolto e accoglienza che è fondamentale per affrontare la complessità di questo particolare momento di crescita individuale. Depono in tal senso, altresì, la configurazione, nell'ordinamento nazionale come in quello sovranazionale, del diritto all'ascolto del minore come veicolo fondamentale di affermazione della sua personalità individuale: come strumento che gli consente di risalire dalla condizione d'intrinseca debolezza che lo caratterizza⁹ alla piena realizzazione di sé all'interno della comunità.¹⁰

Le ricerche condotte in questi anni pongono in luce l'esigenza che le principali figure di riferimento dei minori, quali educatori e insegnanti, abbiano una preparazione multidisciplinare, che tenga conto, cioè, della complessità della loro posizione come personalità 'in divenire', ossia come soggetti che, pur spingendo verso l'autodeterminazione di sé nelle scelte di

⁷ Secondo P. Meirieu, *Pedagogia: il dovere di resistere* (2007), trad. it. Foggia, Edizioni del Rosone, 2013, la pedagogia si fonda sulla tensione fra due principi fondamentali: quello, citato nel testo, dell'educabilità di tutti, per cui tutti possono apprendere e crescere, e il principio di libertà, per cui non si può obbligare l'altro a imparare.

⁸ Secondo la psicologia della personalità, le variabili «interindividuali» o «interpersonali» riguardano le somiglianze e le differenze di una persona rispetto a un'altra: per tutti, G.V. Caprara, D. Cervone, *Personalità. Determinanti, dinamiche, potenzialità*, Milano, Cortina, 2003.

⁹ Sulla posizione del minore d'età come «soggetto debole», si veda, per tutti, M. Ainis, *I soggetti deboli nella giurisprudenza costituzionale*, in «Politica del diritto», 1 (1999), pp. 25 ss.

¹⁰ Già previsto dall'art. 12 della Convenzione di New York del 1989 quale diritto del fanciullo «capace di discernimento» «di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le [sue opinioni] essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità», e riconosciuto, altresì, dall'art. 24 della Carta europea dei diritti fondamentali, tale diritto è stato progressivamente introdotto nelle maglie dell'ordinamento italiano a partire dalle questioni connesse alla crisi familiare e all'affidamento dei figli, per poi diventare, in seguito alla riforma della filiazione, una previsione di carattere generale, riconosciuta nell'ambito amministrativo come in quello processuale (così, gli artt. 336 *bis* c.c., 337 *octies* c.c. e 38 disp. att. c.c.). In argomento, sia consentito rinviare a G. Matucci, *Lo statuto costituzionale del minore d'età*, Padova, Cedam/Wolters Kluwer, 2015, pp. 20 ss. e 329 ss.

vita, sono ancora in formazione: hanno, dunque, bisogno di essere protetti e guidati gradualmente nel loro percorso di crescita fino al raggiungimento dell'età adulta.¹¹

La tensione fra tali esigenze (autonomia/protezione) raggiunge il culmine proprio in età adolescenziale, quando i minori frequentano la scuola secondaria.¹² Fondamentali, allora, sono, insieme con la preparazione culturale, la preparazione pedagogica e didattica (con particolare attenzione alla didattica speciale) e quella socio-relazionale (con particolare riferimento alla psicologia).¹³

La preparazione pedagogica rappresenta la base fondamentale per costruire il profilo dell'insegnante e il suo atteggiamento di ascolto e accoglienza verso tutti, e ciascuno, all'interno della classe: essa favorisce un ap-

¹¹ L'idea secondo la quale il minore d'età possiede una «doppia anima», in quanto persona 'in divenire', è riconosciuta, nel dibattito giuridico, tanto dalla dottrina quanto dalla giurisprudenza. Se per i diritti patrimoniali esiste una distinzione fra titolarità ed esercizio, sicché chi vanta la capacità giuridica ha la titolarità del diritto, ma deve comunque attendere il conseguimento della capacità d'agire per esercitarlo, così non è per i diritti fondamentali della persona: la scissione fra titolarità ed esercizio importerebbe, infatti, una frustrazione dei diritti stessi. Il solo limite, e presupposto, è rappresentato, piuttosto, dalla capacità naturale o capacità di discernimento, ossia dalla capacità d'intendere e di volere del soggetto. Su età ed esercizio dei diritti fondamentali, S. Romano, *L'età e la capacità delle persone nel diritto pubblico*, in Id., *Scritti minori*, II: *Diritto amministrativo*, Milano, Giuffrè, 1990, pp. 201 ss.; C. Lavagna, voce *Capacità di diritto pubblico*, in *Enciclopedia del diritto*, cit., VI, 1960, pp. 83 ss.; G. Abbamonte, voce *Età, d) Diritto pubblico*, ivi, XVI, 1967, pp. 92 ss.; P. Biscaretti di Ruffia, *Diritto costituzionale. Istituzioni di diritto pubblico*, Napoli, Jovene, 1969⁸, pp. 131 ss.; P. Barile, *Diritti dell'uomo e libertà fondamentali*, Bologna, Il Mulino, 1984, p. 29, e P. Caretti, G. Tarli Barbieri, *I diritti fondamentali. Libertà e Diritti sociali*, Torino, Giappichelli, 2017⁴, pp. 105 s. Cfr., volendo, Matucci, *Lo statuto costituzionale del minore d'età*, cit., specie p. 5.

¹² Nell'uomo come nel bambino vi sono due bisogni evolutivamente irrinunciabili: il bisogno di attaccamento e il bisogno di autonomia (così A. Bobbio, *Il diritto al rischio, al silenzio ed alla distanza*, in Id., a cura di, *I diritti sottili del bambino. Implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia*, Roma, Armando, 2007, pp. 112 ss.). Per approfondimenti, anche nel dibattito più ampio dedicato allo studio degli stadi evolutivi e di crescita del bambino e dell'adolescente, S. Freud, *Tre saggi sulla teoria sessuale e altri scritti: 1900-1905* (1905), trad. it. Torino, Bollati Boringhieri, 1970; D. Winnicott, *L'adolescenza: un faticoso superamento della depressione* (1971), trad. it. in S.C. Feinstein, P.L. Giovacchini, A.A. Miller, a cura di, *Psichiatria dell'adolescente. Studi sullo sviluppo e sulla sua patologia*, I, Roma, Armando, 1975, pp. 69 ss.; J. Bowlby, *Attaccamento e perdita* (1969-1980), trad. it. Torino, Bollati Boringhieri, 1976-1983, 3 voll.; E.H. Erikson, *Gioventù e crisi d'identità* (1968), trad. it. Roma, Armando, 1977, e Id., *I cicli della vita: continuità e mutamenti* (1982), trad. it. Roma, Armando, 1984.

¹³ Cfr., fra gli altri, M. Baldacci, *Intervento nel dibattito della Siped* (Società italiana di pedagogia), 16 giugno 2015, nell'inserito *Il dibattito su «La Buona Scuola»*, in «Pedagogia oggi», 2015, 2, pp. 284 s.

proccio ‘positivo’, e ‘propositivo’, nei confronti del singolo, mettendone a fuoco risorse e potenzialità all’interno del gruppo. Lo sguardo dell’insegnante può poi essere arricchito dalla conoscenza delle dinamiche psicologiche, individuali e di gruppo, per individuare strategie didattiche davvero efficaci.

2. La formazione degli insegnanti della scuola secondaria al vaglio dei principi costituzionali

Se si vuole costruire una scuola accogliente e inclusiva, che si esprima in coerenza coi principi dettati dalla nostra Carta fondamentale, è indispensabile investire nella formazione degli insegnanti ‘a tutti i livelli’. Ciò vale senz’altro anche per la scuola secondaria.

La posizione di particolare debolezza o, se si preferisce, la condizione assolutamente peculiare in cui versa il minore d’età, che vanta sì la titolarità di diritti fondamentali, ma esige l’intermediazione, prima, e l’affiancamento, poi, dell’adulto nel percorso che lo condurrà verso l’esercizio autonomo di tali diritti, presuppone che ogni figura destinata ad accompagnarlo nel suo percorso di crescita e di formazione sia dotata delle competenze necessarie: ciò vuol dire che il percorso di preparazione che gli insegnanti debbono intraprendere per accedere al secondo ciclo d’istruzione non può, e non deve, esaurirsi nell’approfondimento delle materie curriculari, ma dev’essere sostenuto dall’acquisizione di una consapevolezza adeguata, anzitutto, sul piano pedagogico e socio-relazionale.

Le novità introdotte negli ultimi anni con la riforma cosiddetta della ‘Buona scuola’¹⁴ presentano, invero, una grave incongruenza di fondo: nonostante sia da tempo maturata la consapevolezza che la formazione degli insegnanti sia un momento preliminare ed ‘ineliminabile’ per la realizza-

¹⁴ La riforma cosiddetta della ‘Buona scuola’ fa capo alla legge di delega 13 luglio 2015, n. 107 (*Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*), cui hanno fatto seguito otto (dei nove) decreti attuativi previsti. Fra questi, toccano da vicino il tema dell’inclusione scolastica il d.lgs. 13 aprile 2017, n. 66 (*Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107*); il d.lgs. 13 aprile 2017, n. 62 (*Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107*) e il d.lgs. 13 aprile 2017, n. 59 (*Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107*). Il d.lgs. 66/2017 è stato oggetto di modifica ad opera del d.lgs. 7 agosto 2019, n. 96.

zione dell'inclusione scolastica,¹⁵ il legislatore ha scelto di accorpate sotto un unico decreto, il 66 del 2017, le nuove misure a garanzia dell'inclusione e le regole relative al percorso formativo dei docenti, ma ha messo da canto la scuola secondaria, preferendo dedicarle un decreto apposito, il 59/2017. Tale decisione manifesta così l'idea secondo cui, all'elevarsi dei gradi di istruzione, diminuiscano le esigenze di accoglienza e di inclusione o, perlomeno, che tali esigenze cedano progressivamente di fronte ad altri bisogni, quale quello di assicurare agli insegnanti una preparazione di carattere anzitutto curricolare.¹⁶

Secondo il sistema precedente, chi vuole diventare insegnante della scuola secondaria deve abilitarsi, dopo la laurea, attraverso un Tirocinio formativo attivo (di seguito, Tfa). L'abilitazione consente di accedere alle graduatorie d'istituto per le sole supplenze. Per entrare in ruolo, infatti, bisogna attendere e superare il concorso.

Secondo la riforma introdotta dalla legge 107/2015 e dal successivo decreto legislativo 59/2017,¹⁷ i laureati che desiderino insegnare nel ciclo secondario devono partecipare a un concorso, bandito con cadenza biennale, purché abbiano conseguito 24 crediti universitari o accademici (cfu/cfa) in settori formativi antropo-psico-pedagogici o nelle metodologie didattiche.¹⁸ I vincitori del concorso sono poi avviati al percorso triennale di Formazione, inserimento e tirocinio (Fit): alla fine del triennio, se la valutazione è posi-

¹⁵ Valgono per tutti, in questo senso, le parole di I. Fiorin, *La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi*, in A. Canevaro, a cura di, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson, 2007, p. 154, e Id., *Scuola accogliente, scuola competente. Pedagogia e didattica della scuola inclusiva*, Brescia, La Scuola, 2012, p. 78: «è necessario un contesto scolastico capace di accogliere in modo competente tutti. La competenza è l'altra faccia dell'accoglienza».

¹⁶ Per alcune osservazioni critiche sulla riforma della 'Buona scuola' con particolare riferimento al tema dell'inclusione scolastica, sia consentito rinviare, in generale, a G. Matucci, «Buona Scuola»: *l'inclusione scolastica alla prova dei decreti attuativi*, in «Osservatorio Aic (Associazione italiana dei costituzionalisti)», 3 (2017), pp. 1 ss.

¹⁷ Le nuove disposizioni si applicano ai concorsi banditi dopo l'entrata in vigore del d.lgs. 59/2017.

¹⁸ Così, l'art. 5 del d.lgs. 59/2017. Secondo l'art. 3 del d.m. 10 agosto 2017, n. 616, i 24 crediti sono relativi ai seguenti ambiti disciplinari: 1) pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione; 2) psicologia; 3) antropologia; 4) metodologie e tecnologie didattiche generali. La nota Miur 25 ottobre 2017 (*Chiarimenti in merito all'acquisizione dei c.d. '24 crediti formativi universitari' di cui all'art. 5 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59 ed al d.m. 616/2017*) stabilisce, tra l'altro, che i crediti conseguiti nei settori scientifico-disciplinari indicati dal decreto ministeriale 616/2017 non sono automaticamente attestabili come validi per il percorso formativo.

tiva, sono immessi in ruolo.¹⁹ Ai sensi dei commi 792 e 793 della legge 30 dicembre 2018, n. 145 (cd. legge di bilancio 2019), il percorso Fit è stato poi sostituito dal «percorso annuale di formazione e prova».

Ora, l'innalzamento dei crediti formativi in tali materie è senz'altro un passo in avanti, ma si può, e si deve, fare di più. Sarebbe auspicabile, cioè, che il percorso formativo degli insegnanti su questi temi iniziasse fin dalla laurea disciplinare per poi proseguire durante il percorso di formazione e prova e oltre, durante la formazione in servizio. In momenti come questi segnati da gravi crisi sociali, appare prioritario costruire un nuovo modo di guardare e di rapportarsi all'alunno: il dilagare delle diagnosi in ambito scolastico, a supporto di richieste di piani di studio individualizzati, svela la tendenza degli insegnanti a delegare agli specialisti il compito di accompagnare gli studenti in difficoltà verso la realizzazione degli obiettivi formativi. Oggi più che mai occorre rivalutare l'approccio pedagogico per mettere in luce le risorse e i talenti del singolo sì da consentire, secondo la prospettiva accolta dalla nostra Costituzione, il 'pieno' sviluppo della sua personalità e la sua 'effettiva' partecipazione al progresso materiale e spirituale della società.²⁰

Così, pur non trascurando il lavoro del clinico, volto a delineare il profilo cognitivo del singolo con particolare attenzione ai suoi modi e tempi di apprendimento, occorre mutare lo sguardo sull'alunno, da soggetto portatore di *deficit*, bisognoso di essere «curato», a persona dotata di potenzialità ancora inesprese, da guidare consapevolmente nel suo percorso di crescita.²¹ Indispensabile, allora, è creare un percorso formativo iniziale che rafforzi le

¹⁹ Per approfondimenti, Falanga, *Diritto scolastico*, cit., pp. 375-377.

²⁰ Così, secondo la lettura combinata degli artt. 3, secondo comma, e 4, secondo comma, Cost.

²¹ Cfr., in proposito, le riflessioni di A. Goussot, *I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico?*, in «Educazione democratica», 9 (2015), pp. 15 ss. Come osservato dall'autore, «molti insegnanti aspettano dagli 'esperti' delle risposte pratiche, vogliono delle soluzioni che non esistono nella misura in cui è proprio la natura complicata e talvolta complessa della relazione educativa che è relazione umana che produce un senso di angoscia e d'impotenza [...]. La questione centrale è come gestire pedagogicamente queste situazioni: osservarle per evidenziare sintomi, difficoltà e incapacità oppure osservare per comprendere e cogliere particolarità e potenzialità. Sappiamo che lo sguardo diagnostico tende a vedere i sintomi e quello che non va, mentre quello pedagogico tende ad evidenziare e a capire quale profilo psicopedagogico presenta l'alunno, come apprende, quali capacità e interessi dimostra, quali sono le sue inclinazioni e quali linguaggio utilizza. Ma molti insegnanti hanno spesso una scarsa preparazione pedagogica, non conoscono i fondamentali delle varie correnti metodologiche in educazione, hanno un grosso deficit di sapere sul piano delle didattiche vive che sanno inventare e creare situazioni di apprendimento lì dove sembrava impossibile» (p. 36).

conoscenze pedagogiche del docente sì che il contesto-scuola si caratterizzi, ai livelli superiori come a quelli inferiori, per un clima di ascolto e accoglienza. Si ricorda, infatti, che la disponibilità all'apprendimento da parte degli studenti presuppone, anzitutto, il raggiungimento di una stabilità psico-emotiva, ma ciò è possibile soltanto se, e in quanto, i docenti siano in grado di creare condizioni di serenità all'interno del gruppo-classe, mettendo in atto strategie didattiche appropriate. Oltre a una preparazione di carattere teorico, dovrebbe essere, poi, prevista naturalmente la frequenza di laboratori didattici e di tirocini da attivare fin dalla laurea disciplinare, consentendo così la maturazione di un'esperienza adeguata per far fronte all'impatto con la realtà scolastica.

Se si vuole, dunque, creare un sistema di formazione del personale docente che si esprima coerentemente con il principio costituzionale di una scuola «aperta a tutti» e a ciascuno, – una scuola, cioè, che sia in grado di accogliere le tante forme di diversità presenti nella realtà sociale, accompagnandole nel lungo cammino verso l'affermazione di sé come parte 'attiva' nella comunità – , è indispensabile che lo stesso percorso destinato a portare i laureati ad assumere il ruolo di insegnanti nel ciclo secondario combini l'esigenza di sviluppare le conoscenze curricolari (che rappresentano, in buona parte, i contenuti da trasmettere) con competenze (teorico-pratiche) che li rendano in grado di 'veicolare' questi contenuti, aiutando ogni singolo discente a mettere a fuoco le sue potenzialità, pure laddove siano presenti fattori bio-psico-sociali che interferiscano (anche solo transitoriamente) con l'apprendimento.

Il ruolo della pedagogia nella formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria italiana oggi

di Anna Bondioli, Maurizio Piseri e Donatella Savio

Sulla scorta delle suggestioni fornite dalla tavola rotonda organizzata in occasione del Convegno di Pavia del 2017, i tre autori discutono, da diversi punti di vista, il tema della formazione universitaria dei professori, professionisti dell'educazione nella scuola secondaria.

Dai contributi emerge un quadro del dibattito non solo esperto, relativo a un argomento controverso, tra luci e ombre e tra saperi dotti e saperi insegnati.

1. La formazione degli insegnanti tra sapere dotto e sapere insegnato

Il dibattito sulla formazione degli insegnanti, almeno in Italia, ha luogo su due livelli: un livello non specialistico, a cui partecipano scrittori, giornalisti, politici, ecc., e un livello 'dotto', di teorizzazione, riflessione e ricerca, condotto da studiosi nell'ambito delle scienze pedagogiche.

Al primo livello troviamo, più che un dibattito, delle prese di posizione, che hanno per lo più la forma di 'rappresentazioni sociali' nel senso in cui ne parla Moscovici,¹ cioè credenze socialmente condivise e valori diffusi che aiutano a 'rendere familiare ciò che è estraneo' e funzionano da codice che facilita la condivisione. Nonostante la loro importante funzione sociale, le rappresentazioni sociali presentano dei limiti: in quanto 'credenze' non sono sottoposte a vaglio critico; la loro funzione – rendere familiare ciò che è estraneo – le pone a favore della tradizione più che dell'innovazione. A questo livello di discorso, la tradizione italiana relativa alla formazione degli insegnanti rimanda all'affermazione gentiliana secondo cui la conoscenza della disciplina è condizione sufficiente per fare un buon insegnante, specie

¹ S. Moscovici, *Le rappresentazioni sociali* (1989), trad. it. Bologna, Il Mulino, 2005.

nei gradi scolastici superiori. Il motto ‘chi sa, sa anche insegnare’ è ampiamente diffuso e condiviso anche nell’attualità. Basti pensare alle affermazioni di Paola Mastrocola o di Giorgio Israel. Nel suo libro *Togliamo il disturbo*² la prima si scaglia contro quello che definisce il donmilanismo scrivendo: «noi abbiamo costruito negli anni, grazie anche alle idee di don Milani, una scuola che non insegna più nozioni». Giorgio Israel, alcuni giorni dopo essere stato nominato nel 2009 dall’allora ministra Gelmini presidente di un Gruppo di lavoro per la formazione degli insegnanti, in un’intervista, alla domanda «Professor Israel, qual è in sintesi il contributo essenziale che il lavoro di questa commissione dà in merito alla futura formazione dei docenti?», ha risposto: «L’aspetto principale è il recupero che viene attuato sul piano dei contenuti».³ Si tratta di un recupero, cui spesso si intende far ricorso quando si prospetta, o si sospetta, una crisi dell’istituzione scolastica, che pare incapace di svolgere la propria funzione sociale. Accadde, ad esempio, negli Usa alla fine degli anni Cinquanta, dopo il lancio dello Sputnik da parte dei sovietici.⁴ La ripercussione a livello di sistema d’istruzione fu una forte critica nei confronti dell’attivismo pedagogico di matrice deweyana, che sottolineava il primato del metodo rispetto all’acquisizione di contenuti specifici, accusato di non essere stato in grado di preparare i tecnici di cui la società americana aveva bisogno per vincere la sfida della conquista dello spazio.

Dalla contrapposizione contenuti vs metodo il passo è breve verso la contrapposizione saperi dotti vs pedagogia. Anche da parte di illustri esponenti del mondo accademico si sente sempre più spesso dire che nella normativa relativa alla formazione degli insegnanti ‘c’è troppa pedagogia’.

A questo primo livello di dibattito – o, meglio, di scontro di vedute – si ripropone anche nell’attualità la contrapposizione tra i cosiddetti disciplinari e i sostenitori delle metodologie didattiche.⁵

² P. Mastrocola, *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Milano, Guanda, 2011.

³ Cfr. <http://www.ilsussidiario.net/News/Educazione/2009/2/25/SCUOLA-Israel-cosi-gli-insegnanti-diventeranno-veri-professionisti/12976>. Si veda anche la recensione di Israel al libro di Mastrocola *Togliamo il disturbo* (<http://gisrael.blogspot.it/2011/03/recensione-dellultimo-libro-di-paola.html>); F. Falcinelli, *La formazione degli insegnanti: riflessioni su 10 anni di sperimentazione*, in S. Di Pasqua, B. Grassilli, A. Storti, a cura di, *L’eredità della SSIS. ‘Luci e ombre’ della Scuola per la formazione degli insegnanti*, Trieste, Eut, 2009 (<https://www.openstarts.units.it/dspace/bit-stream/100-77/3015/3/17falcinelli.pdf>), pp. 56-61.

⁴ Cfr. J. Bruner et al., *La sfida pedagogica americana* (1969), trad. it. Roma, Armando, 1972.

⁵ Si pensi allo scontro intercorso tra Massimiliano Fiorucci e Salvatore Settis nel 2018 sul tema di una scuola senza pedagogia (cfr. <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2018/03/2018-03-20-SIPED-Direttivo-Lettera-Fiorucci-in-risposta-a-Settis.pdf>); F. Batini, C. Corsini, *I contenuti e il ‘contatto’*, in «La Ricerca», 22 marzo 2018 (<http://www.laricerca.loesch.it/istruzione/1708-i-contenuti-e-il-contatto.html>).

Ciò che la contrapposizione non mette in evidenza – e che invece è a mio avviso importante segnalare – è che non esiste un rapporto immediato e diretto tra i ‘saperi’ da insegnare e ciò che a scuola viene insegnato. Ce lo dice uno storico dell’educazione, André Chervel, che in un articolo del 1988 sottolinea come sia errato considerare il concetto di ‘disciplina scolastica’ come equivalente ai ‘contenuti’ d’insegnamento. Prendendo l’esempio della grammatica, Chervel mostra che la teoria grammaticale che si insegna a scuola non è espressione di un sapere scientifico sull’argomento, ma è stata creata storicamente dalla scuola per la scuola: le discipline «sono creazioni spontanee e originali del sistema scolastico». ⁶ Esiste dunque sempre uno scarto tra sapere dotto e sapere insegnato: i contenuti di apprendimento non sono né una «volgarizzazione» né un «adattamento». ⁷ Dunque la scuola produce sempre una mediazione tra i saperi dotti e i contenuti di apprendimento. Ma tale mediazione è per lo più implicita o frutto tacito della tradizione. Raramente viene sottoposta a vaglio critico. Chervel ci mette inoltre in guardia dal considerare la scuola come luogo di semplice esercizio delle discipline scolastiche, poiché nel processo di insegnamento-apprendimento molta parte hanno le finalità che gli insegnanti attribuiscono all’insegnamento, finalità anch’esse per lo più implicite, ma che influenzano pesantemente che cosa si insegna e come lo si insegna. Se mi preme sottolineare lo scarto, messo in luce da Chervel, tra sapere e sapere insegnato è perché, nella traduzione – o, meglio, nella trasformazione – che viene operata nel passaggio dall’uno all’altro, il tasso di ‘implicito’ è particolarmente rilevante. Un tasso di implicito che, proprio in quanto tale, si accompagna per lo più alla *routine*, alla ripetizione o, al contrario, all’adesione acritica a nuove mode pedagogiche e didattiche.

È proprio a partire dalla considerazione della necessità di ridurre l’implicito e di assumere quella consapevolezza che consente di pensare l’insegnamento, in tutte le sue sfaccettature, didattiche e anche relazionali, come soluzione di problemi, che nella letteratura sulla formazione degli insegnanti – non più, dunque, a livello di senso comune – si sottolinea ormai da tempo come la riflessività sia una delle competenze più significative della ‘cassetta degli attrezzi’ dell’insegnante professionista, a partire dal testo ultracitato di Schön, *Il professionista riflessivo*, ⁸ e, ancora prima, dal testo di Dewey, *Come pensiamo*. ⁹ In questo testo Dewey considera la riflessione

⁶ A. Chervel, *L’histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche*, in «Histoire de l’éducation», 38, 1988, p. 70 (traduzione mia).

⁷ Ivi, p. 69.

⁸ D. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), trad. it. Bari, Dedalo, 1993.

⁹ J. Dewey, *Come pensiamo* (1933), trad. it. a cura di C. Bove, Milano, Cortina, 2019.

come un pensiero che nasce dall'esperienza, cioè dal contatto con situazioni educative concrete, le indaga, le interroga e le problematizza, vi ritorna con ipotesi interpretative e/o proposte di soluzione che verifica ricorrendo nuovamente all'esperienza. Il professionista riflessivo dell'educazione, così come è descritto nella letteratura, riesamina costantemente obiettivi, pratiche, saperi a partire dall'analisi dell'esperienza e del dialogo con gli altri, instaurando un circolo virtuoso di perfezionamento. La riflessione critica consente di diventare consapevoli non solo degli effetti delle proprie pratiche, ma anche di quegli assunti impliciti che vincolano il modo di concepire e vedere il mondo.

Ma vi è anche un altro ordine di ragioni che spinge a ritenere la riflessione come una competenza essenziale del futuro insegnante: l'insegnamento è sempre la risposta a un ordine di problemi circostanziati, perciò la formazione all'insegnamento non può tradursi in pura acquisizione di tecniche, né in un'applicazione di teorie apprese nella pratica. È necessario un approccio riflessivo, che prepari i futuri insegnanti non soltanto a insegnare, ma anche ad analizzare l'insegnamento in relazione ai contesti educativi e sociali in cui ha luogo,¹⁰ e ad assumere un atteggiamento critico nei confronti delle proprie pratiche e dei propri convincimenti, l'atteggiamento cioè di un ricercatore aperto alla verifica e al confronto.

Sulla base delle considerazioni fin qui fatte, alla pedagogia viene attribuito un ruolo importante, ma solo a patto che per pedagogia non si intenda esclusivamente l'insegnamento di pratiche e metodologie didattiche, ma la si consideri come una riflessione sulla dialettica che intercorre tra teoria e prassi, laddove la teoria si fa problema confrontandosi con la pratica e la stessa pratica si fa anch'essa problema collocandosi in un orizzonte di progettualità.

In quest'ottica, guardando al futuro della formazione degli insegnanti, ritengo fondamentale l'organizzazione del tirocinio.¹¹

Le modalità della sua organizzazione, i ruoli e i compiti delle figure che lo accompagneranno, il tipo di rapporto che si verrà a creare tra scuola e università sono, a mio avviso, questioni cruciali, la risposta alle quali influenzerà fortemente la formazione dei docenti di domani. Nell'impianto della Ssis,¹²

¹⁰ L. Fabbri, *Gli insegnanti e la costruzione del sé professionale*, in «Didatticamente. La voce della Ssis», 1-2 (2006), p. 32.

¹¹ Senza pretesa di esaustività, segnalo il testo a cura di A. Bondioli, M. Ferrari, M. Marsilio, I. Tacchini, *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*, Milano, Franco-Angeli, 2006, che contiene, oltre al resoconto di esperienze realizzate, anche riflessioni sul tirocinio come snodo fra teoria e prassi.

¹² Non va dimenticato che la Ssis (Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario) nasce in concomitanza con il riassetto dell'università voluto dal ministro Berlinguer. Negli anni seguenti, caratterizzati da tre successivi governi Berlusconi, si diffuse la convinzione che la

il tirocinio (Area 4), svolto a scuola presso un docente accogliente e sotto la responsabilità di un supervisore (un insegnante comandato presso l'università), doveva servire alla messa alla prova non solo delle competenze apprese nell'Area 1 (l'area trasversale delle discipline pedagogiche e psicologiche) e di quelle apprese nell'Area 2 (didattica della disciplina) e nell'Area 3 (laboratori di progettazione didattica), ma anche a una riflessione critica sulle problematiche della vita della classe e della scuola e dei modi per affrontarle. Credo che questa sia l'ottica con la quale pensare al tirocinio anche per il futuro. Una prospettiva in cui il tirocinio possa configurarsi come un banco di prova dell'innovazione pedagogico-didattica, e non si limiti a trasmettere, per osmosi e sulla base esclusiva dell'esempio, tecniche, pratiche e strategie didattiche diffuse ma non verificate. L'auspicio è quello di vedere il tirocinio come uno snodo cruciale per quella connessione tra sapere e prassi che può essere promosso da un approccio riflessivo all'insegnamento. Per fare questo sarà necessario ripensare alla collaborazione tra scuola e università, alla dialettica/negoziazione tra sapere dotto e sapere insegnato, e a quella tra tradizione e innovazione.

Anna Bondioli

2. La gestione del gruppo classe come promozione della competenza di cittadinanza

Nei documenti emessi dalla Commissione europea sulla formazione docente, la gestione delle dinamiche socio-relazionali del gruppo di studenti viene indicata come una delle competenze richieste all'insegnante del nuovo millennio, con diverse sottolineature.

Nella comunicazione della Commissione COM (2007) 392 *Improving the quality of teacher education* si mette in evidenza che i mutamenti sociali richiedono agli insegnanti di saper attivare approcci di insegnamento/apprendimento centrati sulla facilitazione di rapporti co-costruttivi nel gruppo classe:

agli insegnanti si chiede di adottare impostazioni dell'apprendimento più collaborative e costruttive, svolgendo un ruolo di coadiutori e di responsabili della gestione della classe, piuttosto che di formatori *ex cathedra*. Questi nuovi ruoli richiedono

Ssis fosse voluta dalla Sinistra italiana, ma molti altri problemi portarono poi alla sua chiusura nel 2008. Per un'analisi critica dell'esperienza della Ssis si veda Falcinelli, *La formazione degli insegnanti*, cit.; C. Cappa, O. Niceforo, D. Palomba, *La formazione iniziale degli insegnanti in Italia*, in «Revista española de educación comparada», 22 (2013), pp. 139-163.

una formazione specifica in tutta una serie di tecniche e modalità didattiche. Peraltro al giorno d'oggi le classi sono composte da una miscela eterogenea di giovani provenienti da contesti diversi con diversi livelli di capacità e di incapacità.¹³

Più avanti si precisa che tra le *skills* richieste agli insegnanti vi sono quelle necessarie per «lavorare in contesti multiculturali (compresa la capacità di comprendere il valore della diversità e il rispetto per la differenza)».¹⁴ Dunque, in questo documento la gestione delle dinamiche socio-relazionali viene connessa da una parte alla messa in atto di didattiche di *cooperative learning*, dall'altra alla possibilità di far fronte in modo inclusivo alle differenze presenti in gruppi classe sempre più multiculturali.

Più recentemente, nella comunicazione della Commissione COM (2012) 699 *Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes*, rispetto al sostegno da fornire agli insegnanti europei, si riprende quanto affermato nel documento precedente, indicando tra le nuove competenze richieste all'insegnante l'attenzione alle diversità secondo un approccio inclusivo. La comunicazione è accompagnata da un documento di lavoro che sottolinea un altro aspetto riguardo alla gestione delle dinamiche socio-relazionali del gruppo di studenti: sulla base dell'analisi di diverse indagini, viene messo in evidenza che, in più di metà dei Paesi membri, tra le competenze rispetto a cui i docenti entrando in classe risulterebbero poco attrezzati vi sarebbe la capacità di gestire le «diversità in classe, lavorare con bambini con bisogni speciali, affrontare conflitti o violenza».¹⁵ In questo caso quindi l'accento viene posto non solo sulla difficoltà di fare i conti in modo inclusivo con le differenze, ma anche, e di conseguenza, su quella di gestire le relazioni difficili, conflittuali e violente.

In buona sostanza, dai documenti europei la gestione delle dimensioni socio-relazionali del gruppo classe viene proposta sia come strumento che come presupposto per i processi di insegnamento/apprendimento: come strumento, in quanto le metodologie didattiche che puntano su relazioni cooperative e inclusive risultano efficaci nel sostenere l'apprendimento in tutti gli studenti; come presupposto, nella misura in cui un buon clima relazionale di classe è lo sfondo che permette ai processi di insegnamento/apprendimento di realizzarsi positivamente.

¹³ European Commission, *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*, COM (2007) 392, p. 5 (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007-DC0392&from=IT>).

¹⁴ Ivi, p. 14.

¹⁵ European Commission, *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*, SWD (2012) 374, p. 32 (traduzione mia) (<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>).

Ciò che mio avviso non viene considerato in maniera sufficientemente esplicita è la connessione tra una certa gestione delle dinamiche socio-relazionali del gruppo classe e la promozione negli studenti di una delle otto competenze chiave recentemente ridefinite a livello europeo, cioè la competenza in materia di cittadinanza. Questa competenza viene descritta facendo riferimento, tra l'altro, alla «capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune», alla «disponibilità a partecipare a un processo decisionale democratico», al «sostegno della diversità sociale e culturale».¹⁶

In questi termini, mi pare evidente che una tale competenza possa essere sostenuta dall'insegnante in modo privilegiato, se non esclusivo, attraverso un'attenta gestione delle dinamiche socio-relazionali tra gli studenti, in modo che possano sviluppare rapporti caratterizzati da cooperazione, partecipazione democratica, valorizzazione delle differenze, inclusione, facendo esperienza di una comunità che persegue obiettivi comuni. Una prospettiva di questo genere trova il suo radicamento nel primissimo Dewey, quando afferma che

la scuola non può essere una preparazione alla vita sociale se non riproduce, al suo interno, le condizioni tipiche della vita sociale [...] l'unico modo di preparare alla vita sociale è impegnare in una vita sociale. Formare abiti di utilità sociale e spirito di servizio prescindendo da ogni diretto bisogno o motivo sociale esistente è, alla lettera, come insegnare al bambino a nuotare con movimenti eseguiti fuori dall'acqua.¹⁷

Su questi temi, l'apporto della pedagogia nella formazione degli insegnanti risulta a mio avviso fondamentale in quanto permette di coniugare dimensioni valoriali e approccio interdisciplinare, sviluppando un discorso sempre saldamente orientato dalla finalità educativa. Vediamo più precisamente come può caratterizzarsi tale apporto.

La formazione pedagogica degli insegnanti dovrebbe in primo luogo proporre la gestione socio-relazionale del gruppo classe come via per l'educazione alla cittadinanza democratica. Una proposta squisitamente pedagogica, in quanto intreccia riferimenti valoriali con finalità che guardano alla crescita della persona in senso ampio, nell'orizzonte della costruzione 'concreta' di un certo tipo di società umana.

¹⁶ European Council, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 2018/C 189/01, p. 13 ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=IT)).

¹⁷ J. Dewey, *Ethical Principles Underlying Education*, Chicago, The University of Chicago Press, 1903, pp. 13-14 (traduzione mia)

Occorre quindi che la pedagogia offra percorsi formativi capaci di fornire ai futuri docenti gli strumenti per una gestione del gruppo classe orientata in tal senso. Poiché si tratta di promuovere competenze pedagogiche complesse, le direzioni da intraprendere sono necessariamente articolate.

Una prima direzione riguarda la dimensione valoriale: la formazione pedagogica iniziale degli insegnanti deve fornire loro la cornice culturale che radica i valori propri della cittadinanza democratica. Su questo piano la pedagogia può certo fruttuosamente mettersi in dialogo con altri saperi di ambito umanistico, prima di tutto con la filosofia, prevedendo, ad esempio, una formazione che comprenda studi di filosofia dell'educazione. Si tratta in sostanza di accogliere e 'praticare' la proposta di Nussbaum di formare «cittadini del mondo»¹⁸ e quella di Morin di educare al «pensiero complesso» per costruire «identità umane e terrestri»,¹⁹ proponendo ai futuri insegnanti l'incontro con i saperi umanistici secondo un orientamento pedagogico: un incontro finalizzato cioè a consolidare il loro ruolo non solo come cittadini democratici, ma principalmente come formatori dei propri studenti in un'analogica cornice valoriale.

Un'altra direzione riguarda la dimensione operativa, cioè la formazione dei docenti a competenze che permettano loro di sostenere un'esperienza di vita sociale democratica nel 'vivo' dei rapporti che attraversano un gruppo classe. Si tratta in questo caso di proporre percorsi formativi che, in un'ottica interdisciplinare, facciano riferimento a diversi ambiti disciplinari per acquisire dispositivi teorici e operativi da declinare in una prospettiva pedagogica. Un primo ambito di sapere utile in tal senso è la sociologia dell'educazione. Nella cornice del pensiero di Bernstein, Strodtbeck e di Goffman, sociologi di riferimento per chi si occupa di educazione, possiamo definire, con Becchi²⁰ e Bondioli,²¹ il concetto di 'pedagogia latente' come l'insieme di convincimenti impliciti che in maniera inconsapevole determinano le pratiche dell'insegnante (il suo modo di relazionarsi, di fare didattica, di caratterizzare l'ambiente, ecc.). Si tratta di un concetto chiave per rea-

¹⁸ M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* (2010), trad. it. Bologna, Il Mulino, 2011.

¹⁹ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (1999), trad. it. Milano, Cortina, 2000.

²⁰ E. Becchi, *Pedagogie latenti: una nota*, in «Quaderni di didattica della scrittura», 3 (2005), pp. 105-113.

²¹ A. Bondioli, *Riflettere sulla giornata scolastica: uno strumento e un percorso di valutazione formativa*, in A. Bondioli, M. Ferrari, a cura di, *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2000, pp. 345-369.

lizzare con i futuri insegnanti percorsi formativi di carattere riflessivo: percorsi che li portino ad analizzare il contesto concreto in cui operano per rivelare se e in che misura i significati impliciti veicolati da spazi, tempi, ruoli, dal loro stesso sguardo, siano coerenti con una cornice di valori democratici e con la possibilità di dinamiche socio-relazionali caratterizzate in questo senso. A tal proposito, risultano particolarmente significativi gli studi della sociologia dell'educazione ispirati all'interazionismo simbolico,²² in quanto permettono di mettere a punto griglie di osservazione del contesto fisico e relazionale della classe che rappresentano strumenti efficaci di svelamento delle pedagogie latenti.²³

Un altro ambito di sapere cui far riferimento, per la formazione pedagogica degli insegnanti nella direzione indicata, è la psicologia sistemica.²⁴ Innanzitutto perché invita a guardare il gruppo come a una 'totalità', con un valore aggiunto rispetto alla somma delle singole parti, che si realizza nel qui e ora dello svolgersi delle dinamiche relazionali. Questa prospettiva forma negli insegnanti la capacità di attivare uno sguardo ampio, che permette loro di leggere la qualità di ogni singolo scambio relazionale come un'informazione sull'identità socio-relazionale dell'intero gruppo: in quest'ottica, ad esempio, fenomeni di bullismo possono essere colti e affrontati come un'espressione del gruppo classe, evitando dinamiche difensive e deresponsabilizzanti che portano gli insegnanti a costruire 'capri espiatori' e a individuare colpevoli all'esterno del 'qui e ora', ad esempio nei genitori. In secondo luogo perché permette di leggere gli scambi relazionali in termini di giochi di potere. Questa lettura consente all'insegnante di monitorare i propri interventi relazionali e quelli degli studenti, mantenendo lo sguardo sul gruppo come totalità, per favorire un'equilibrata gestione del potere nelle dinamiche di confronto come via per l'educazione alla democrazia. Anche in riferimento alla psicologia sistemica è possibile mettere a punto griglie di analisi degli scambi relazionali da applicare alle dinamiche osservate nei gruppi classe.²⁵

²² Cfr. S. Delamont, *Interazione in classe* (1976), trad. it. Bologna, Zanichelli, 1979; G. Fele, I. Paoletti, *L'interazione in classe*, Bologna, Il Mulino, 2003.

²³ Ho elaborato e utilizzato a scopo didattico griglie di questo genere in qualità di docente dell'insegnamento di Analisi di situazioni educative, nell'ambito dei corsi Tfa (a.a. 2012-2013, 2014/2015) e Pas (a.a. 2013/2014) per gli insegnanti di scuola secondaria, istituiti presso l'Università di Pavia.

²⁴ Cfr. P. Watzlawick, J.H. Beavin, D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi* (1967), trad. it. Roma, Astrolabio, 1971.

²⁵ Si veda nota 23.

Per concludere, una terza direzione da intraprendere per la formazione pedagogica dei docenti, e non solo sul tema della gestione del gruppo classe come educazione alla cittadinanza, riguarda la possibilità di mettere alla prova gli strumenti culturali e operativi a cui ho fatto riferimento in situazioni 'vive'. Sto pensando a una stretta connessione con un tirocinio che permetta al futuro insegnante non solo di analizzare delle situazioni con gli strumenti proposti, rimanendo nella posizione di osservatore partecipe in cui spesso viene confinato come tirocinante, ma anche di progettare interventi migliorativi sulla base dell'analisi condotta e di verificarne gli esiti. In questo modo la formazione pedagogica si intreccia con l'esperienza di ricerca, perché al futuro insegnante viene data la possibilità di mettere alla prova i diversi processi che scandiscono deweyanamente²⁶ i percorsi di indagine: osservazione, analisi di quanto osservato e precisazione dei nodi problematici, definizione su questa base di un'ipotesi di soluzione, messa alla prova e verifica dell'ipotesi.

Donatella Savio

3. La pedagogia nell'insegnamento secondario in Italia

In questo breve contributo dedicato al rapporto tra pedagogia e insegnamento secondario, voglio portare non solo le considerazioni dello storico delle istituzioni scolastiche, ma anche la mia esperienza di, ai tempi, giovane insegnante di scuola secondaria durante l'attuazione della riforma Berlinguer, che sancisce l'ingresso della pedagogia nella scuola media superiore italiana, e, successivamente, di docente nelle Ssis.

Innanzitutto, da storico, il dato che emerge è la separazione tra pedagogia e scuola secondaria nel sistema scolastico italiano fino agli anni Settanta del Novecento. Una separazione che investe non solo la pedagogia, ma anche la didattica, lasciata all'improvvisazione degli insegnanti. Nel corso del XX secolo, l'acquisizione dei titoli di accesso all'insegnamento secondario è riposta nelle università e vincolata, senza specifici percorsi, a corsi di laurea proiettati sulla trasmissione di elevate competenze scientifiche e professionali ed estranei alle esigenze dell'insegnamento e alle sue tecniche.

Ci imbattiamo in un'eccezione italiana, essendo noto che altri Paesi europei privilegiano specifici percorsi, universitari o di istruzione superiore, per la formazione degli insegnanti. Un'anomalia, se vogliamo, amplificata

²⁶ Dewey, *Come pensiamo*, cit.

dalla precocità con cui l'Italia realizza un percorso unitario nel ciclo inferiore (dagli 11 ai 14 anni) dell'istruzione secondaria rispetto al sistema divisionista degli altri Stati dell'Europa occidentale. Tuttavia, gli intenti di democratizzazione del sistema scolastico portati dalla legge n. 1859 del 1962 (legge sulla scuola media unica) non sono sempre accompagnati da una sufficiente riflessione pedagogica e didattica in grado di accompagnare gli obiettivi formativi e culturali della nuova istituzione scolastica. Dove questo avvenne, fu spesso grazie all'impegno e alla buona volontà di singoli insegnanti a fronte di un sostanziale disinteresse degli organismi di gestione del sistema scolastico per la formazione in servizio dei docenti.

Del resto, proprio l'obiettivo primario della legge del 1962 (democratizzare la scuola) può offrirci lo spunto per individuare i motivi della netta separazione tra pedagogia e insegnamento secondario in Italia. Dopo i segni di un allargamento degli accessi all'istruzione media durante gli anni giolittiani (1899-1914) – allargamento favorito dallo sviluppo industriale del Paese, come testimonia l'incremento della scolarizzazione tecnica e professionale –, nel corso del fascismo si assisté a un congelamento della scolarizzazione secondaria che lasciò in eredità alla Repubblica un'ampia massa di popolazione a bassa o bassissima scolarità (nel 1961, i 4/5 della popolazione in età scolare durante il fascismo ha un titolo di studio pari o inferiore alla licenza di quinta elementare).

La dimensione elitaria della scuola secondaria italiana ha giocato un ruolo nel ritenere estranei didattica e pedagogia alla buona pratica dell'insegnamento secondario. Esso s'identificava nella sola conoscenza disciplinare dell'insegnante, rispetto alla quale le stesse tecniche didattiche erano considerate un inutile corollario. La scuola secondaria gentiliana non solo ribadisce, ma amplifica il formalismo, fondato sul canone e sulla tradizione, già retaggio della scuola italiana ed europea. Una scuola lontana, come denunciato da Walter Benjamin per il caso tedesco, dagli interessi degli alunni, dai loro contesti sociali e dai loro bisogni culturali.²⁷

A questo aggiungiamo le resistenze culturali – con esiti decisivi nella politica – alla revisione dell'impianto gentiliano nel dopoguerra, tanto che, ancor oggi, la scuola italiana non è uscita del tutto dalla riforma Gentile né, dopo la cassatura della riforma Berlinguer (legge 10 febbraio 2000, n. 30), la politica ha manifestato una volontà concorde ed esplicita in tal senso.²⁸

²⁷ W. Benjamin, *Unterricht und Wertung*, in «Der Anfang», 1 (1913), pp. 6-10, 69-72.

²⁸ L. Pazzaglia, *Ideologie e scuola fra ricostruzione e sviluppo*, in L. Pazzaglia, R. Sani, a cura di, *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 447-479; F. Pruneri, *La politica scolastica del Partito Comunista Ita-*

Il sistema scolastico italiano entrò così, nel secondo Novecento, nell'età dell'automatizzazione, conservando un modello educativo vetusto, tanto ancorato a un'ideologia tradizionalista quanto precario nelle sue basi scientifiche, al pari di quanto avveniva, per la scuola dell'infanzia, con l'attivismo agazziano filtrato dai programmi della scuola fascista. Va da sé che una simile impostazione pedagogica esaurisse i suoi significati nella scuola primaria e non potesse avere alcun spazio nella scuola secondaria. Da qui la dimensione 'artigianale' dell'insegnamento secondario, affidato alla cultura del docente e alla sua sensibilità didattica.

È significativo che solo all'aprirsi degli anni Settanta si avvertì il bisogno di una riflessione sull'impianto pedagogico della scuola secondaria. Ci troviamo, infatti, in un contesto di apertura alle classi popolari degli accessi all'istruzione secondaria e di importanti modifiche (pur senza mai mettere in discussione l'impianto gentiliano) della scuola superiore volte a renderla più rispondente alle istanze di mobilità sociale. Un primo tentativo in tal senso può essere riconosciuto nel programma di riforma in dieci punti, secondo il modello onnicomprensivo di tipo anglosassone, fissati nel colloquio di Frascati del 1970 e fatti propri dalla commissione Biasini.²⁹

Tuttavia, non ultimo per le connotazioni ideologiche assunte dal dibattito a livello politico, l'impianto precedente restò inalterato. La risposta alle nuove esigenze poste dall'ampliamento degli accessi nella scuola secondaria si risolse nella proliferazione delle 'sperimentazioni' di ordinamenti e strutture, soprattutto negli istituti tecnici, e nella riforma degli organismi collegiali (i decreti delegati del 1974). Anche il tentativo della commissione Brocca (1988-1992) di rimettere mano a una riforma della scuola secondaria si risolse nella sola definizione di nuovi programmi scolastici.

La riforma Berlinguer avrebbe portato la scuola secondaria superiore a uscire dal sistema gentiliano. Accantonata dalla riforma Moratti (anch'essa rimasta tutto sommato lettera morta), essa riuscì a introdurre due novità: l'autonomia scolastica (in realtà un decentramento di funzioni coerente alla riforma della pubblica amministrazione varata dalla legge Bassanini del 15 maggio 1997) e la definizione di nuovi percorsi di accesso all'insegnamento tramite le Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario (Ssis), attivate presso le università dal 1999.

liano dalle origini al 1955, Brescia, La Scuola, 1999; G. Bonetta, *La scuola italiana tra continuità e mutamento (1943-1945)*, in N. Gallerano, a cura di, *L'altro dopoguerra. Roma e il Sud 1943-1945*, FrancoAngeli, Milano, 1985, pp. 523-536.

²⁹ M. Reguzzoni, *La riforma della scuola secondaria superiore*, in «Aggiornamenti sociali», 21 (1970), pp. 621-634, 743-758.

Rispetto alla riforma Berlinguer preferisco svestire il ruolo dello storico per indossare i panni dell'insegnante che ha vissuto quella stagione di riforma della scuola e successivamente sviluppare brevi considerazioni sulla mia esperienza di docente nella Ssis.

Gli anni della riforma hanno coinciso con il mio insegnamento di materie letterarie presso un liceo socio-psico-pedagogico. A differenza di diversi miei colleghi (spesso, ma non sempre, quelli di età superiore ai 40 anni) condividevo molti aspetti della riforma, come la collegialità, che doveva tradursi in condivisione degli obiettivi e in una programmazione partecipata delle attività e della didattica, la possibilità offerta alle scuole di gestire quote dal 10 al 20 per cento del monte ore, che permise di organizzare attività alternative (incontri con specialisti, con attori, con musicisti, ecc.) spesso apprezzate dagli studenti, la possibilità offerta alle scuole di dialogare con enti e istituzioni del territorio.

Tuttavia, si avvertiva nella riforma il rischio di una perdita del ruolo culturale dell'insegnante nel nome di un tecnicismo didattico e di un pedagogismo proteso ad affermarsi, fino a inglobarli, sugli statuti epistemologici delle discipline. Un caso emblematico è l'enfasi docimologica affermata a partire dalla riforma Berlinguer. La pretesa di una valutazione oggettiva ha prevaricato nel tempo e anche per effetto di eventi successivi il valore formativo e la stessa natura delle discipline. Così, nel nome della docimologia, sono stati abbandonati esercizi e attività fondamentali per l'acquisizione delle competenze linguistiche; il primato del test a risposta multipla e del *problem solving* ha svilito le capacità di accostamento critico ai testi e, più in generale, al sapere, ha condotto, nel nome di un malinteso antinozionismo, a privilegiare una conoscenza topografica dei testi anziché l'elaborazione autonoma secondo sequenzialità logiche dei loro contenuti. L'istruzione per tutti non può comportare la rinuncia a una valutazione centrata sul merito, ma, semmai, promuovere percorsi formativi idonei alla valorizzazione delle capacità di ciascuno.

Penso che una certa pedagogia si dovrebbe porre qualche domanda – e, possibilmente, farsi qualche autocritica – sulle sue eventuali responsabilità nell'attuale declino degli istituti tecnici, ossia delle scuole che fino a una quindicina di anni fa rappresentavano il più importante ascensore sociale del sistema scolastico italiano. Scuole che, accanto all'opportunità di un inserimento nel mondo del lavoro, si ponevano, anche in termini di conoscenze, obiettivi in grado di offrire ai loro studenti la possibilità di affrontare con successo una carriera universitaria.

Sull'altro versante, quello degli insegnanti, si è assistito al loro progressivo impoverimento culturale, anche in termini di coscienza e autorappre-

sentazione dei propri ruoli sociali, mentre si inceppa il meccanismo di reclutamento che è necessario per garantire il rinnovamento generazionale del corpo docente. Alienati dal sapere, e sempre più vecchi al momento dell'ingresso in ruolo, molti docenti tendono a sentirsi inseriti in meccanismi burocratici che, alla cultura, privilegiano la produzione di documenti e carte d'ufficio.

Si tratta di una percezione che ha attraversato tutta la mia esperienza di insegnante nelle Ssis. Certo non sono mancate persone segnate dalla passione per l'insegnamento e per la cultura. Ma altri, se non la maggioranza e comunque troppi, apparivano già mentalmente predisposti al ruolo di passacarte entro un rassicurante impiego pubblico. Senza dubbio, esiste molta e qualificata letteratura che testimonia come ci imbattiamo in un fenomeno non recente e collegato a dinamiche che investono le distorsioni del mercato del lavoro e del sistema delle lauree: un *mismatching* tra domanda e offerta compensato dal lavoro statale o parastatale.³⁰ Tuttavia è anche vero che chi intraprendeva la carriera di insegnante con questo animo si trovava in posizione minoritaria e non si sentiva, come oggi, avvallato dalla prassi dell'adempimento amministrativo mascherato da principio pedagogico.

Maurizio Piseri

³⁰ A titolo d'esempio, M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1974; M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, Il Mulino, 1969.

Il caso tedesco
The German case

Seminars: a Hybrid Form of Education *(18th-19th Centuries)*

by *Sabine Reh* and *Joachim Scholz*

As we turn our attention to the history of the ‘seminar’ as an institution of secondary school teacher training in the following piece, we must first emphasize how limited this object of research is.¹ We almost completely elide the development of the primary school teacher training. We likewise neglect the training of women teachers and teachers in non-Prussian areas.² This, along with the temporal focus on the phase of the re-constitution of the school system under modern auspices, makes it possible to work out the characteristic features of the seminar as an institution at the universities and a training format that took shape in the decades, historically decisive for education, around the turn of the 19th century. At that time, the *Gymnasium* and university educational systems were newly constituted. The reform of the early modern university, the founding of new universities (for example the University in Berlin in 1810) and the establishment of state-sanctioned exams were critical turning points with deep-reaching changes. These led to the professionalization of teaching, the organization and formalization of school as such, and to the new forms of pedagogical operations and practices. The 1788 Prussian *Abitur* regulations imposed by Friedrich Gedike were a ‘milestone’ of this development; later versions of these regulations made the

¹ This is a lightly modified version of our piece *Seminare um 1800. Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerbildung*, in M. Degeling, N. Franken, S. Freund et al., eds., *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2019, pp. 65-80. We would like to thank Kate Horning for the translation of this article.

² The 2500 Prussian *Gymnasium* teachers of the first third of the 19th century were a numerically negligible group. Unlike lower school teachers, and according to the «social class school system» (D.K. Müller, *Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert*, Göttingen-Zürich, Vandenhoeck & Ruprecht, 1977), the *Gymnasium* teachers were responsible for guiding a similarly small, corporatively [*ständisch*] pre-selected pupil clientele to the *Abitur* and thereby gate-keeping access to university.

transition to university ever more strictly regulated and oriented toward meritocratic standards. The connection of career paths and entitlements to the emergence of exams also led to the expansion of detailed lesson plans at the *Gymnasia*.³ This corresponded to a process of «Verfächerung» (the establishment of subjects) in which there developed both a system of school subjects with their own teaching, learning, and examination practices and, at university level, a system of disciplines with their own research practices.⁴ The practice of teacher education was driven towards normalized routes by examination regulations such as, for example, the 1810 Prussian «Edict on the Examination of Candidates for Secondary Education», the order known as the «Examen pro facultate docendi»,⁵ and the other subsequent regulations passed in the middle decades of the 19th century. In this same time frame, the idea of the subject-specific teacher gained popularity, insofar as subject-specific expectations were made more concrete in the examination guidelines and teachers' areas of responsibility expanded.⁶

First, however, it was necessary to establish a distinct study profile of *Gymnasium* teachers as such, distinguishing their graduates from theologians. Under the influence of neo-humanistic educational thought, the teachers' foundation was grounded in the study of philology (no longer theology, which had previously been the case). Friedrich August Wolf, the antiquity researcher, had a decisive role in determining this new direction in teacher training when, in 1787, he inaugurated the ancient philology seminar at the University of Halle. He and his influence are connected to the idea that knowledge of classical antiquity, the Greek language and art, and the great and noble men of history ought to form the basis of all individual education. As a result, this came to be considered the «professional knowledge» of

³ Cfr. K.-E. Jeismann, *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft*, I: *Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787-1817*; II: *Höhere Bildung zwischen Reform und Reaktion 1817-1859*, 2nded., Stuttgart, Klett-Cotta, 1974/1996.

⁴ Cfr. S. Reh, I. Pieper, *Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen*, in M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy, C. Schelle, eds., *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2018, pp. 21-41.

⁵ C. Führ, *Gelehrter Schulmann – Oberlehrer – Studienrat. Zum sozialen Aufstieg der Philologen*, in W. Conze, J. Kocka, eds., *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*, I: *Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen*. Stuttgart, Klett-Cotta, 1985, pp. 417-457 (pp. 432 ff.).

⁶ Cfr. G. Schubring, *Die Entstehung des Mathematiklehrerberufs im 19. Jahrhundert. Studien und Materialien zum Prozeß der Professionalisierung in Preußen (1810-1870)*, 2nd ed., Weinheim, Deutscher Studienverlag, 1983/1991.

Gymnasium teachers.⁷ Wolf's philological seminar has moreover led to disputes about the relationship between the universities and schools in teacher training in both the history of teacher training and in pedagogical historiography ever since. However, the practices of the seminar have not been considered well enough in these discussions.

The following piece considers two of the most important protagonists in Prussian teacher training, Friedrich August Wolf and Friedrich Gedike, from the perspective of the negligible extant secondary literature. They and their ideas are taken into account in an attempt to modify the current narrative about their seminar institutions with respect to practices of seminar-philological work at universities in this era. We ask what the seminar training practices at universities and within teacher training courses organized at some particular schools in this period (as Gedike's) had to do with the practices of *Gymnasium* teachers. We would like to sketch a representation of how a then 'modern' practice of teaching and learning developed in certain institutions was reflected upon, and differentiated itself, and how – with this genealogical consideration in mind – the so-called 'theory-praxis problem' was discovered and addressed.

1. Seminars: the history of their development

The early seminars in the history of teacher training were isolated inceptions that were not geared towards anything more than the recruitment and preparation of the teaching staff of the institutions where they took place. A famous example is the 1707 *Seminarium Praeceptorum Selectum* of August Hermann Francke, created in the pedagogical establishments he founded and led in Halle (an orphanage and a school).⁸ In comparison, the philologist Johann Matthias Gesner's seminar at the university in Göttingen represented a differently situated institution. It was meant to train good school teachers among the theology students at the university, teachers who could teach Latin texts in a school-appropriate manner and counteract the

⁷ Cfr. W. Körte, *Leben und Studien Friedr. Aug. Wolf's, des Philologen. Erster Theil*, Essen, G.D. Bädeker, 1833, p. 183.

⁸ Cfr. A. Oberschelp, *Die «Professionalisierung» der Lehrer und das Hallesche Waisenhaus 1698-1740*, in H.-U. Musolff, J. Jacobi, J.-L. Le Cam, eds., *Säkularisierung vor der Aufklärung? Bildung, Kirche und Religion 1500-1750*, Köln-Weimar-Wien, Böhlau, 2008, pp. 233-252 (pp. 241 ff.).

shortage of «competent teachers» («tüchtige Lehrer»)⁹ This seminar counts as an early attempt to found the teaching profession on philology.¹⁰ In this conception, which dates back to Gesner's dissertation on pedagogical questions,¹¹ there are already characteristic teaching and organizational forms that later made seminars a model of success at university:

Everyone can pose questions at their own discretion for the understanding of the ancient Greek and Latin works. [...] But if one can ask someone, then the intention to ask is already spurred, and the keenness to find a worthily decisive problem, the diligence, increases attention and sharpens understanding: in that way, the resolve to ask is useful, not to mention raising the question and getting an answer.¹²

In fact the history of the seminar as a planned, systematic 'modern' form of teaching and training really only began with the «twin founding» of the Prussian Secondary School Faculty; in 1787, both the philologist Friedrich August Wolf and Friedrich Gedike were called to introduce seminar institutions – Wolf at the University of Halle, Gedike at the Berlin school that he led. Gedike commented on the founding and statute of a pedagogical seminar as follows:

The art of teaching – is a great and difficult art. It is not the work of pure nature or happenstance; it is the result of multi-year practice and experience that nonetheless also require special natural facilities. To be sure, the training of the pedagogue is often left to pure chance; usually one enters into this position without any training, and so it is no wonder that in most places the number of bunglers and fumbler is so

⁹ J.M. Gesner, *Schul-Ordnung vor die Churfürstl. Braunschweig-Lüneburgische Lande*, Göttingen, Abraham Vandenhoeck, 1783, p. 209. The provisions for the establishment of the seminar at the Göttingen University were contained in the 1737 Braunschweig-Lüneburg School Regulations. An additional pedagogical seminar was founded at a school in 1838; this was the first time Gesner's call for practical experiences was granted full regard. There had been conflicts about responsibilities that did not lie with the University (cfr. J. Tütken, *Die Anfänge der Pädagogik im 18. Jahrhundert*, in D. Hoffmann, ed., *Pädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen. Eine Vorlesungsreihe*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1987, pp. 13-49 (pp. 47 ff.). Cfr. also K. Friedland, *Das pädagogische Seminar zu Göttingen 1837-1891*, in «Zeitschrift für Pädagogik», 1st supplement, 1959, pp. 85-103.

¹⁰ Cfr. Tütken, *Die Anfänge der Pädagogik im 18. Jahrhundert*, cit., pp. 46 ff.

¹¹ Cfr. J.M. Gesner, *Institutiones rei scholasticae: Leitfaden für das Unterrichtswesen*, Wiesbaden, Harrassowitz, 1715/2013.

¹² *Programma de interrogandi in studiis litterarum ratione atque utilitate*, printed in Gesner's *Opuscula Minora Argumenti*, Breslau 1743, pp. 37-44. Translated by and cited in U. Schindel, *Die Anfänge der Klassischen Philologie in Göttingen*, in R. Lauer, ed., *Philologie in Göttingen. Sprach- und Literaturwissenschaft an der Georgia Augusta im 18. und beginnenden 19. Jahrhundert*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2001, pp. 9-24 (p. 12).

high and the number of true masters so small. Most never had the occasion to reflect upon methods, and even fewer the opportunity to receive practical and observational instruction on methods. At most, they have read a book on pedagogy here and there in our age of such fruitful writings. An art cannot be learned from a book.¹³

In the text about his seminar, Gedike quite precisely described his ideal seminar participants and future teachers. His descriptions are not school subject-specific, nor are they restricted to a certain age or level or even religious denomination of students.¹⁴ According to Gedike, the universally suitable teacher needed both popular and scholarly knowledge; single-mindedness and a disproportional development of skills would not be beneficial to him.

Such candidates for Gedike's seminar were employed at a school where they observed classes of both the principal and the other teachers.¹⁵ The teachers were meant to be able to draw from a multitude of experiences – including bad examples. They were supposed to deliver about ten hours of instruction per week themselves, and the principal was to deploy them to various lessons and grade levels in order to «bring their practical instructional practice into greater manifoldness».¹⁶ It was explicitly indicated that they were to work under the direction of other teachers in disciplining, grading, and punishment, as well as in «pedagogical observation» and the «development» of the «individual pupils».¹⁷ They were also encouraged to host and evaluate each other «so that one could, in a friendly manner, make the other aware of his deficits».¹⁸ Seminar participants also met regularly in «pedagogical colloquia»¹⁹ and discussed essays that they had previously composed in theoretical engagement with the teaching material. The seminar had access to a library and diverse collections.²⁰

¹³ F. Gedike, *Ausführliche Nachricht von dem mit dem Friedrichswerderschen Gymnasium verbundenen Seminarium für gelehrte Schulen*, Berlin, Unger, 1790, pp. 3 ff.

¹⁴ Nonetheless, Gedike was only concerned with the confessional differences between the Lutheran and Reform traditions.

¹⁵ Cfr. Gedike, *Ausführliche Nachricht von dem mit dem Friedrichswerderschen Gymnasium verbundenen Seminarium für gelehrte Schulen*, cit., pp. 13 f.

¹⁶ *Ibid.*, p. 8.

¹⁷ *Ibid.*, pp. 18 ff.

¹⁸ *Ibid.*, p. 28.

¹⁹ *Ibid.*, p. 19.

²⁰ Gedike's seminar was continued by his successor in the school administration of the Graue Kloster, but with time took on a different character – thanks, additionally, to the ever bemoaned burden of work. In the end, the seminar participants were divided among the four big reform *Gymnasien* in Berlin, and then they were also distributed among other schools. As the Berlin pedagogical seminar, it was led by a professor at the Berlin University; between 1819 and

The «main goal» of Friedrich August Wolf's seminar in Halle was also to «gain competent pedagogues for the higher classes at academic schools or *Gymnasia*. [...] For experience shows that trained and expert teachers, even if they have only somewhat mastered the good methods, are the surest way to improve schools».²¹ The seminar set out to separate teaching from religious service, and was meant to serve the «practical preparation for school offices» to bind «young people», trainees, to their «cause» and to stir their ambition in the interaction with others: «Real studious ambition would further be spread among a chosen number [of trainees], which commonly arises when one, in one's own attempts to share his knowledge with others, recognizes his own deficiencies or imperfections of knowledge, or is led by a teacher to recognize them».²²

Before the orientation and practice of the Wolfian philological seminar is more precisely examined, one thing can already be noted: seminars were established at various institutions, at universities and schools, but certainly in all cases they were planned as learning environments in which someone could learn what to do by observation and imitation – in that he could simultaneously and independently practise. This is the form in which, even beyond the named examples, seminars spread as an institution at university in the 19th century. Seminars were first established in the ancient philology and antiquities departments, in theology and history, and later in the natural sciences and modern philologies²³ – this is also well-documented in German

1869 it was led by August Boeckh, also an ancient philologist, who had already established a philological seminar at the newly-founded Berlin University in 1812. In his seminar, as Sabine Seifert recently showed in her dissertation, he was principally concerned with encouraging students toward independent work and self-directed learning, and, among other things, exercising judgment (cfr. S. Seifert, *Die Ursprünge der Berliner Forschungsuniversität. August Boeckhs philologisches Seminar in Konzeption und Praxis (1812-1826)*, Berlin, Berliner Wissenschafts-Verlag, 2020).

²¹ F.A. Wolf, *Idee eines Seminarium Philologicum*, in W. Körte, ed., *Friedr. Aug. Wolf über Erziehung, Schule, Universität [Consilia Scholastica] Aus Wolf's litterarischem Nachlasse zusammengestellt*. Quedlinburg, Leipzig, Beckersche Buchhandlung, 1786/1835, pp. 308-315 (p. 309).

²² *Ibid.*, p. 312.

²³ Cfr. W. Erben, *Die Entstehung der Universitäts-Seminare*, in «Internationale Monatsschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik», 7 (1913), pp. 1247-1264, 1335-1348; W. Clark, *On the Dialectic Origins of the Research Seminar*, in «History of Science», 27 (1989), 2, pp. 111-154; C. Spoerhase, *Das 'Laboratorium' der Philologie? Das philologische Seminar als Raum der Vermittlung von Praxiswissen (circa 1850–1900)*, in A. Albrecht, L. Danneberg, O. Krämer, C. Spoerhase, eds., *Theorien, Methoden und Praktiken des Interpretierens*, Berlin, München, Boston, De Gruyter, 2015, pp. 53-80; C. Spoerhase, M.-G. Dehmann, *Die Idee der Universität: Friedrich August Wolf und die Praxis des Seminars*, in «Zeitschrift für Ideengeschichte», 5 (2011), 1, pp. 105-117.

language and literature.²⁴ Here, in certain events – that is, encounters – students commented upon and interpreted texts, prepared their own work, and defended it before the leader of the seminar and their fellow students. As Kruse²⁵ and Pohl²⁶ argue, the seminars can be considered – albeit before their time – as didactically motivated innovations in learning at higher educational institutions and as foundations of independent student writing practices. The students were accepted to the seminar based on their achievements and were members for one or two years until the end of their studies. The university seminar was set up in rooms specially equipped with working materials such as book collections and libraries. Seminars often had access to a budget that could be used not only for books, but also for scholarships for participating students. In this sense, seminars were hybrid institutions, predecessors of institutes located on the level below faculties, and were special learning environments.

2. The philological seminar as a practice of (instructional) conversation

From a history-of-education and discursive perspective, scholars often write as though neither Wolf nor the ancient philologist August Boeckh (who was appointed to the newly-founded Berlin University and inaugurated a seminar there) were interested in pedagogy as such. Wolf is credited with paying attention to the question of the nature and organization of instructional materials; yet nonetheless he lacked interest in the methods of instruction. Wolf and Boeckh's motivation for founding the philological seminar was, at least according to most of the scholarship, much more driven by the desire to establish philology as a research science with a commensurate repertoire of methods.²⁷ But this invited the implied accusation that the orientation and training of teachers was more or less

²⁴ Cfr. U. Meves, *Ausgewählte Beiträge zur Geschichte der Germanistik und des Deutschunterrichts im 19. und 20. Jahrhundert*, Hildesheim, Weidmannsche Verlagsbuchhandlung, 2004.

²⁵ Cfr. e.g. O. Kruse, *The Origins of Writing in the Disciplines: Traditions of Seminar Writing and the Humboldtian Ideal of the Research University*, in «Written Communication», 23 (2006), 3, pp. 331-352.

²⁶ T. Pohl, *Die studentische Hausarbeit. Rekonstruktion ihrer ideen- und institutionengeschichtlichen Entstehung*, Heidelberg, Synchron, 2009.

²⁷ Practically, this also included advocating for the separation of the teaching profession from pastor training and, as Wolf did, refusing to admit theology students to his philological seminar. In Boeckh's era, philological and theological seminars co-existed, anyhow.

merely tactical. «Wolf successfully defended himself against a pedagogical orientation of his seminar»,²⁸ wrote Klaus Schäffner in a rich and precisely argued essay.²⁹ While Gedike, with his substantial reform efforts, stands for the «practical and pedagogical [*erzieherische*] manifestation» of teacher training in seminars, the model attributed to Wolf, in which «the scientific discipline supplies its own didactics, as it were»,³⁰ is rather looked down upon. Such a sensational differentiation is accompanied by differing estimations of the importance of teacher training. For example, it is well-known that Boeckh always considered teaching less challenging; he claimed that some candidates would not make good scholars, but would be fine as teachers.³¹

But one can also modify this argument, as the research of Lutz Danneberg and Carlos Spoerhase has done,³² as have previous scholars. Wilhelm Rößler was an early challenger of the ideas dating back to Friedrich Paulsen, which posited to Wolf little pedagogical meaning and called the idiosyncrasies in the Wolfian seminar procedures extremely meaningful for the «preparatory training of the pedagogue». Knowledge of ancient literature and vocabulary was one side of the seminar, while the other was a new mode of impartation: of content that was no longer authoritatively presented, but rather introduced and then interpreted collectively, so that «teachers and pupils [...] were not in direct contact with each other, but with the topic».³⁴

²⁸ K. Schäffner, *Die Gründung des Gymnasiallehrer-Seminars am Friedrichwerderschen Gymnasium in Berlin durch Friedrich Gedike vor 200 Jahren*, in «Zeitschrift für Pädagogik», 34 (1988), 6, pp. 839-860 (p. 841).

²⁹ Paulsen already advanced a similar argument: F. Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht*, Leipzig, Veit & Comp., 1885, p. 547. Cfr. also H. Schmitt, «Aus richtiger Kenntniß des Menschen». *Zur erziehungsgeschichtlichen Bedeutung Halles im 18. Jahrhundert*, in J. Köhler, J. Nolte, eds., *Vernunft und Bildung. Für eine fortgesetzte Aufklärung. Rudolf W. Keck zum 60. Geburtstag*, Köln-Weimar-Wien, Böhlau, 1997, pp. 19-32 (p. 30).

³⁰ Schäffner, *Die Gründung des Gymnasiallehrer-Seminars am Friedrichwerderschen Gymnasium in Berlin durch Friedrich Gedike vor 200 Jahren*, cit., pp. 857 f.

³¹ Cfr. Seifert, *Die Ursprünge der Berliner Forschungsuniversität*, cit.

³² Cfr. L. Danneberg, *Dissens, ad-personam – Invektiven und wissenschaftliches Ethos in der Philologie des 19. Jahrhunderts: Wilamowitz-Moellendorff contra Nietzsche*, in R. Klausnitzer, C. Spoerhase, eds., *Kontroversen in der Literaturtheorie/Literaturtheorie in der Kontroverse*, Bern-Berlin-Brüssel, Peter Lang, 2007, pp. 93-147; Spoerhase, *Das 'Laboratorium' der Philologie?*, cit.; Spoerhase, Dehmann, *Die Idee der Universität*, cit.

³³ W. Rößler, *Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland*, Stuttgart, W. Kohlhammer Verlag, 1961, pp. 247 ff. Cfr. also Id., *Friedrich August Wolf. Ein Beitrag zum Verhältnis von 'Wissenschaft' und 'Pädagogik' um die Wende zum 19. Jahrhundert*, in «Bildung und Erziehung», 14 (1961), pp. 143-167.

³⁴ Rößler, *Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland*, cit., p. 249.

Whereas Rößler was most interested in the stance the academically-oriented teacher was to take between «adoration» of the ancient sources and «intellectual coolness»,³⁵ Danneberg, a researcher of the intellectual history of the discipline of German Studies, shows that the university philological seminars were not merely about becoming familiar with scholarly philological practices but also about the fact that demonstration (a purely oral teaching practice) was an essential part of philological research practices. In his work on the history of philology in the 19th century, Danneberg extensively details how and why seminar leaders mostly refrained from committing their methodologies to paper; as a result, often the only records of their methods are from seminar students' lecture notes. Danneberg also showed why philologists were so intent on defending the validity of their work.³⁶ The application of rules as a method – in the sense of an algorithm – developed so formidably in philology that the practices of the «knowers» were necessarily bound to that which produced confidence in these practices. This is why in the seminars, the «laboratories of the philologists»,³⁷ the practices of commentating and interpreting were meant to be demonstrated and undertaken together, synchronously.

Danneberg and Spoerhase present many pieces of evidence to show that the goal in the seminar was to show what the 'right' view is; what it means to develop a sense for that view, when and to what extent which rule must be applied, and when it would be better to refrain from using them. According to both of these authors, the 'art' (*Takt*) of demonstrating philological work closed the gap between the general rules of philological work, which were not exactly easy to apply and process, and the desired result. *Takt*³⁸ became a central concept around the end of the 18th century; it described the ability to handle individual cases with situationally appropriate action in light of evolving conventions of approach. In his book «On Human

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ Cfr. Danneberg, *Dissens, ad-personam-Invektiven und wissenschaftliches Ethos in der Philologie des 19. Jahrhunderts*, cit.; Id., 'ein Mathematiker, der nicht etwas Poet ist, wird nimmer ein vollkommener Mathematiker sein': *Geschmack, Takt, ästhetisches Empfinden im kulturellen Behauptungsdiskurs der Mathematik und der Naturwissenschaften im 19. mit Blicken ins 20. Jahrhundert*, in A. Albrecht, G. von Essen, W. Frick, eds., *Zahlen, Zeichen und Figuren: Mathematische Inspirationen in Kunst und Literatur*, Berlin, New York, De Gruyter, 2011, pp. 600-657.

³⁷ Spoerhase, *Das 'Laboratorium' der Philologie?*, cit.

³⁸ G. Gödde, J. Zirfas, *Die Kreativität des Takts. Einblick in eine informelle Ordnungsform*, in Id., eds., *Takt und Taktlosigkeit. Über Ordnungen und Unordnungen in Kunst, Kultur und Therapie*, Bielefeld, transcript, 2012, pp. 9-29.

Relations»³⁹ [*Über den Umgang mit Menschen*], Baron Adolph von Knigge described the ability to communicate with members of different socio-economic classes [*Stand*] as fellow ‘people’ – that is, no longer relying on conventional traditions of politeness, but respectfully or tactfully acting with the ‘expectation of expectations’ in each instance, such that nobody would be hurt unnecessarily. This was more or less applied, practised, and demonstrated with great success in the particular *Takt* of philological work in seminars, particularly in conversation.

It is well known that Herbart brought «pedagogical *Takt*»⁴⁰ into pedagogical thought or, one could say, into pedagogical theory. It became a central element that binds the practices and theory of child-training: *Takt* made it possible to quickly evaluate pedagogical situations and to make decisions that were tailored to individual cases:

And so every decent theorist who, with examples, doesn’t get lost in pedantic slowness like a pupil doing arithmetic, but only practises his theory introduces a mediator – namely, a certain *Takt*, a quick judgement and decision. The decision does not constantly get lost in dawdling, but also does not revel in itself like a perfectly applied theory that corresponds with strict consequence and complete prudence to an individual case with absolute accuracy.⁴¹

In the 1960s, Jakob Muth systematized what Herbart had first indicated in his lectures in 1802-1803 in Göttingen: *Takt* was situational security, dramaturgical capability and improvisational gift, a free-form experiment.⁴² Especially in recent times, *Takt* has been seen as the restraint that allows each individual and his uniqueness to be treated with his respect.⁴³ Following this thought, it is all the more remarkable that in dealing with texts – that is to

³⁹ A. Freiherr von Knigge, *Über den Umgang mit Menschen*, Hannover, Schmidtsche Buchhandlung, 1788.

⁴⁰ J.F. Herbart, *Die ersten Vorlesungen über Pädagogik*, in W. Asmus, ed., *Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften*, I: *Kleinere Pädagogische Schriften*, Düsseldorf-München, Küpper, 1802/1964, pp. 121-131.

⁴¹ *Ibid.*, p. 126.

⁴² Cfr. J. Muth, *Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1962; Cfr. also H.-J. Ipfling, *Über den Takt im pädagogischen Bezug*, in «Pädagogische Rundschau», 20 (1966), pp. 551-560; B. Ofenbach, *Wenn das Allgemeine praktisch wird. Zur Ideengeschichte des wissenschaftlichen und pädagogischen Takttes*, in «Pädagogische Rundschau», 42 (1988), 5, pp. 565-578; P. Metz, *Interpretative Zugänge zu Herbarts ‘pädagogischem Takt’*, in «Zeitschrift für Pädagogik», 41 (1995), 4, pp. 615-630.

⁴³ Cfr. J. Zirfas, *Pädagogischer Takt. Zehn Thesen*, in Gödde, Zirfas, eds., *Takt und Taktlosigkeit*, cit., pp. 165-187.

say, in philological work – something was being trained that at the same time (from 1800 onwards) was seen as the hallmark of the pedagogical work of the teacher, and moreover an art that was allegedly hard to learn.

So seminar work was about discussions between people interested in a subject but with differing levels of experience, who interact with each other in a friendly manner, develop *Takt* in their exchange, and mutually increase their knowledge in their engagement with the subject. Not coincidentally, the abilities were hereby to be developed in discussions about texts because what took form as ‘interpretation’ of the texts was already about communicating tactfully.

In the beginning, these seminar practices were anything but a given. Even among renowned members of the contemporary pedagogical fields, these practices had to establish themselves gradually. Wolf complained about this, specifically about August Hermann Niemeyer’s conduct in a seminar, in a letter to his teacher Christian Gottlob Heyne in 1784: «Because he supervises the philological seminar, he always reads there for a few hours a week instead of letting the seminar participants practise something in Greek or Latin, as it is supposed to occur». ⁴⁴ But in contrast to this, a second example foretells the historical success of the seminar: in documents related to the «Scientific deputation for public instruction», founded in Berlin in 1810, a failing grade in a candidate’s examination is justified by noting that «initially he [the candidate] mainly concerned himself only with certain pupils instead of directing what he was saying to the entire class and treating the individuals as representatives of the whole». ⁴⁵ The candidate was none other than Friedrich Ludwig Jahn, who had not earned his *Abitur*, nor did he have a university degree – although he had attended university. Further things were held against Jahn: his presentation had no structure, he could not read or speak Greek, and his Latin was poor, even though precisely this skill was necessary to hold a proper conversation. At the time of the promulgation of the first regulations for a state teacher’s examination, the «Edict on the examination of candidates for secondary education» of 12 July 1810 in Prussia, this kind of instruction was already enough to fail the exam. The question is, then, whether attending a seminar would have helped Jahn pass the exam.

⁴⁴ Letter published in S. Reiter, ed., *Friedrich August Wolf. Ein Leben in Briefen, I: Frühzeit. Hallische Meisterjahre (1779-1807)*, Stuttgart, J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1935, p. 27.

⁴⁵ F.D.E. Schleiermacher, *Kritische Gesamtausgabe. Zweite Abteilung. Vorlesungen, 12: Vorlesungen über die Pädagogik und amtliche Voten zum öffentlichen Unterricht (1810-1814)*, Berlin, De Gruyter, 1810/2017, pp. 29 ff.

One can certainly posit that the issue is not so much that the seminar should have had ancient philological focus, but rather – at least – a philological focus at all. The decisive factor was the discussion-based encounter with literary texts, which around the 1800s, and particularly emanating from the Halle seminar, came into high demand. Remarkably, this development was not limited to secondary education.⁴⁶ Halle was the *alma mater* of many pedagogues who reorganized the administration of the Prussian *Volksschule* system and reformed teacher training in the elementary school system after 1806. They made use of the forms they had become familiar with in seminars during their university studies. Biographical sources on School Councilor Ludwig Natorp, a pupil of both Wolf and Niemeyer, show how the members of Latin literary circles engaged in disputes and discussions about circulated papers,⁴⁷ or used alternating roleplay (teacher/pupil) to practise their pedagogical habitus in similar gatherings.⁴⁸ Natorp later references these experiences in his conception of conferences for elementary school teachers.⁴⁹ The conference societies and reading circles established for rural school teachers under his leadership were mostly *attempts* at free forms of discussion. Before the restorative change in Prussian *Volksschule* policy after 1820, these attempts mostly failed and became limited to instructional guidance, as established by reform-minded clergy. Natorp's liberal seminar proposal similarly failed because of its broad scheme, namely that *Volksschule* teachers were to be «elevated above the position of those who followed routine and practitioners and encouraged toward the study of the literature of their field, so that they were always driven forward on the path to their own reflection, 'in their science and art', as Natorp often put it».⁵⁰ That established forms of teaching were

⁴⁶ Cit. in L. von Rönne, *Das Unterrichts-Wesen des Preußischen Staates*, II: *Höhere Schulen. Universitäten. Sonstige Kultur-Anstalten*, in Id., *Die Verfassung und Verwaltung des Preußischen Staates. Achter Theil: Die kirchlichen und Unterrichts-Verhältnisse*, II: *Das Unterrichts-Wesen*, Berlin, Veit & Comp., pp. 22 ff.

⁴⁷ Cfr. O. Natorp, *B. Chr. Ludwig Natorp. Doktor der Theologie, Oberkonsistorialrat und Vice-Generalsuperintendent zu Münster: Ein Lebens- und Zeitbild aus der Geschichte des Niederganges und der Wiederaufrichtung Preußens in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts*. Essen, Bädeker, 1894, p. 30.

⁴⁸ Cfr. Balster, *B. C. L. Natorp, Oberkonsistorialrath ec., in seinem Leben und Wirken, namentlich als Schulmann*, Essen, Bädeker, 1848, p. 3.

⁴⁹ Cfr. B. C. L. Natorp, *Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde*, I, Duisburg, Essen, Bädeker & Kürzel, 1811, p. 10.

⁵⁰ G. Thiele, *Die Organisation des Volksschul- und Seminarwesens in Preußen 1809-1819. Mit besonderer Berücksichtigung der Wirksamkeit Ludwig Natorps*, Leipzig, Verlag der Dürr'schen Buchhandlung, 1912, p. 109.

transgressed and exceeded even under a school system marked by class and status divisions is quite remarkable.

3. Seminars and practices of teacher training

The neo-humanists emphasized philological knowledge with regard to the philological seminar, and particularly its teaching and learning practices. Although the acquiring the mode of philological interpretation and the training of a distant scholarly attitude of future teachers in the seminar may have seemed lacking in some practical relevance, the seminar was suitable to create a practice that henceforward would be more and more appropriate for teachers. Some pedagogues of the 19th century also saw the seminar this way. In his essay «*Die Reform der höheren Schulen*» [The reform of secondary schools] 1876, Heinrich Fischer searched for the reasons behind poorly-trained teachers and complained: «The age of Boeckh, Haase, and Schömann is over [...] And young men enter school service so unprepared; the philologists and some of the mathematicians indicate that they at least remember the methods of their former teachers; for the other subjects, which have only recently gained status at the *Gymnasium*, even this resource is missing».⁵¹ The apparent recognition of the philological tradition as a *practice* of teacher training is confirmed in light of recent historical discoveries. The historiography of school instruction has made quite clear how instruction, with all its specific organizational forms and technologies, developed and established itself as an organized system of school-subject-centered communication.⁵² Conducting discussions about «topics» in the particular interactive arrangements in schools must be focused on what a teacher was supposed to achieve, or how he was supposed to perform, in modern instruction.

The much-discussed differences between Wolf's and Gedike's seminars, which were emphasized both at the time and in the historiography, actually seem to have only negligible importance for the meaning of the seminar and

⁵¹ H. Fischer, *Die Reform der höheren Schulen. Ein Versuch zur Verständigung*, Greifswald, Verlag von L. Bamberg, 1876, p. 14.

⁵² Cfr. e.g. G. Petrat, *Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750 bis 1850*. München, Franz Ehrenwirth Verlag, 1979; M. Caruso, *Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869-1918)*, Weinheim-Basel-Berlin, Beltz, 2003; Id., *Lernbezogene Menschenhaltung. (Schul-)Unterricht als Kommunikationsform*, in W. Meseth, M. Proske, F.-O. Radtke, eds., *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2011, pp. 24-36.

its achievements within the framework of pedagogical training of teachers. In both concepts, the stimulation of «self-activity», the encouragement to participate independently was more than just a meaningless catchphrase. What developed in the seminar contributed meaningfully to the advancement of teaching and learning practices and was co-constitutive of specialized and particularized «communication among attendees»⁵³ in modern school, which became the future of instruction. The format of the seminar seemed suited by virtue of the contingency of every classroom interaction. In the course of the last 200 years, with the numerous reforms of teacher training, seminars have also changed. They have repeatedly been the target of criticism. A line of conflict also concerning the role of the seminar is that of the fitting and weighting of theoretical and practical training components. In our view, the repeatedly nurtured hopes of incoherencies being resolved are both an expression of a long-term problematic situation and the persistence of the seminar's functionalities, whose long history thus guarantees the success of the model.

⁵³ A. Kieserling, *Kommunikation unter Anwesenden: Studien über Interaktionssysteme*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1999.

Teachers during the Vormärz (1830-1848): Between Science and the Teaching Profession

by Margret Kraul

Complaints about a lack of knowledge on the part of pupils, especially those attending *Gymnasium*, are well known; they represent a constant thread running through the history of schools and become virulent whenever a course of study is involved: surely this avenue opens up the chance of obtaining a position connected with social prominence, possibly even an official position in the service of the state. The fear that «the immature youth» «ignorantly hastens to university»¹ is already present in the first Prussian *Abiturreglement* of 1788. While the argument focuses on concerns for the individual, it is, above all, concerns for society and the interests of the state that are actually at stake; neither side should suffer any detrimental effects.²

As a result, toward the end of the 18th century, a close relationship between the state and (higher) education emerged in the enlightened Prussian state. The state established requirements that were considered fundamental for attending university and thus for the course of study associated with a chance of obtaining a ‘post’. Teachers responsible for preparing pupils for university were required to offer a form of instruction and lessons appropriate to this end, and this was to be reviewed by means of a state-standardised examination. Their training, which was also to be standardised in the future, and the

¹ *Reglement für die Prüfung an den Gelehrten Schulen* (1788) [Regulations for the examination at academic schools], printed in *Novum Corpus Constitutionum*, VIII, pp. 2377 ff., cited in P. Schwartz, *Die Gelehrtschulen Preußens unter dem Oberschulkollegium (1787-1806) und das Abiturientenexamen*, I, in K. Kehrbach, ed., *Monumenta Germaniae Paedagogica*, 43, Berlin, Weidmann, 1910, pp. 122-128 (p. 122). *Abitur* = general qualification for university entrance.

² With regard to the pupil, it is said that he might find the «proper use of academic teaching difficult», which could tempt him «to idleness and to some disorder»; more serious, however, is of course the argument that without examination, «many offices requiring a deep knowledge could be filled with, while not ignorant, nevertheless, shallow and inappropriate subjects» (*ibid.*, pp. 122 f.).

integration of their activities into state tasks assign a particular status to them – one closely tied to the state, and effectively turns them into a kind of conduit for the state’s demands and aspirations towards the newly emerging educated class.

In the following, the social expectations placed in institutions of higher education and their target audience, above all those focusing on *Gymnasium* teachers,³ will be investigated. Here, the focus of this reflection is on Prussia, the state whose school politics in the 19th century was looked up to and considered exemplary, and refers to a period within the first half of the 19th century in which Prussia, within the context of the Humboldtian reforms, ushered in a reorganisation and standardisation of the learned school system. The questions are what role the newly emerging affiliation of *Gymnasium* teachers played in this process, and how they positioned themselves as civil servants within this field of tension between science and the teaching profession.

In order to be able to classify the new developments resulting from the reform, the first part of this article refers to the educational situation in higher schools and universities prior to the reform. In the second part, the state regulations for the training and examination of *Gymnasium* teachers are analysed against the background of the structural changes at universities. A third and concluding part deals with the effects, including professional features, that the state-imposed general conditions had on the self-image of *Gymnasium* teachers and their position within society.

1. Before the Gymnasium Reform: educated schoolmen and the «feble figures»⁴ of the Latin schoolteachers in the 18th century

In the course of the Enlightenment, the end of the 18th century was shaped

³ The *Gymnasium* teachers in Prussia during the *Vormärz* period were a relatively small occupational group. Jeismann assumes that at the very most 1500 people were working in the profession in the first half of the 19th century (cfr. K.-E. Jeismann, *Zur Professionalisierung der Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert*, in H.-J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen, U. Sandfuchs, eds., *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1999, pp. 59-79, p. 62). Also the number of schools that were recognised as *Gymnasia* was fairly small. Toward the end of the 18th century, only 70-80 of the more than 400 Latin and academic schools were developed in such a way that they could have fulfilled the requirements of the *Abiturientenreglements* (cfr. Id., *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, I: Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787-1817*, Stuttgart, Ernst Klett, 1974, pp. 47 ff.).

⁴ F. Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht*, II: *Der gelehrte Unterricht im Zeichen des Neuhumanismus*, Berlin-Leipzig, Walter de Gruyter, 1885/1921, p. 392.

by a number of different reform ideas in the field of education and upbringing; the old form of the academic schools [*Gelehrtschulen*] and Latin schools modelled on the traditional church structures was no longer in keeping with the social needs and conditions of the day. Moreover, the educational realities of the academic and Latin schools of the time meant that they exhibited a broad spectrum of forms. This lack of uniformity had to do with their dependence on different local conditions and circumstances. There was an obvious gap between well-developed (academic) schools in larger cities with five or six consecutive classes and poorly-funded Latin schools in smaller cities with an average of three teachers, who provided – or tormented – an extremely heterogeneous student body above all with Latin lessons. Salaries also varied greatly. Not only did teachers at scholastic schools earn significantly less than comparable professions of a domain or tax councillor, they were also dependent on the financing of the school⁵ and their place or rank within it.

As such, the salaries of the rector or subrector could exceed that of the teachers who taught *sexta* and *quinta* in the lower classes by a factor of six.⁶ Under such circumstances, it is not surprising that teachers, who generally speaking had studied theology and had attended an arts faculty,⁷ hoped to use the teaching position as a stepping stone⁸ on the way to the more lucrative position connected with the pastorate, a progression that was by no means certain. Roughly a century later, the educational historian Friedrich Paulsen characterised a number of them as «in every respect feeble figures», who were «soon tyrants, soon ridiculed by children, soon both, at the same time».⁹

⁵ The external school supervision, i.e. the financing of the schools, everything from the teachers' salaries to the maintenance of the building, was the responsibility of the school authorities, usually church institutions or the cities; only in exceptional cases were they occupied by royal patronages. Internal school supervision, however, was dealt with by the consistories, who, as a rule, delegated their rights to the senior-most clergyman at that specific location (cfr. Jeismann, *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft*, cit., p. 53; M. Kraul, *Das deutsche Gymnasium. 1780-1980*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1984, p. 16).

⁶ Cfr. Jeismann, *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft*, cit., pp. 56 ff.

⁷ The arts faculty formed the base of the three higher faculties: theology, jurisprudence and medicine; moreover, it was supposed to provide a kind of propaedeutic knowledge. Its name was derived from the ancient *septem artes liberales*: dialectic, grammar, rhetoric as well as music, mathematics, astronomy and geometry; grammar, rhetoric and dialectic were primarily taught.

⁸ The exceptions were those who attended one of the first philological and pedagogical seminars at the universities in Göttingen, with Johann Matthias Gesner and Christian Gottlob Heyne, in Halle with Friedrich August Wolf or in Berlin with Friedrich Gedike (cfr. F. Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*, cit., pp. 9-47).

⁹ *Ibid.*, p. 392; Cfr. also Kraul *Das deutsche Gymnasium*, cit., p. 15.

However, the differences between the schools were not only of great relevance for the teachers and their positions, but these differences also became virulent regarding the varying abilities and knowledge of the pupils as they transitioned from school to university. This discrepancy led to demands for a comprehensive reorganisation of the learned school system.

In restructuring the content of the schools, both philanthropic¹⁰ and the initial neo-humanistic approaches determined the discussions of the educated public.¹¹ Despite all the differences characterising these two directions – either more focused on the objects in the world and our comprehension of them or on the humanity intrinsic to Hellenism¹² – they nevertheless had one thing in common: the hope of being able to contribute to the purpose of the state and the advancement of the general welfare through the upbringing and education of the individual. Toward the end of the 18th century, representatives of the state administration, who supported the course of schoolmen and scholars, also supported this aim. The establishment of the *Oberschulkollegium* in 1787 was an important building block in the course of this jointly conceived process of renewal.¹³

The *Abitur* regulations of 1788 were one of the measures that marked the beginning of the standardisation of secondary schools. The regulations established the formalities of the *Abitur* examination: examiner, the temporal structure of the examination, questions and tasks of the writing components, dates of the oral examination as well as the composition of an exam commission.¹⁴ Whereas the teachers were tasked with preparing the pupils,

¹⁰ See also the writings of the philanthropists and their establishment of schools, including Johann Bernhard Basedow with the Dessau philanthropist and Christian Gotthilf Salzmann with the philanthropist Schnepfenthal. They aimed to achieve a reasonable way of living through education, thus contributing «to the good of humanity and to everyone's supreme bliss» (*ibid.*, p. 18).

¹¹ The discussions were primarily carried out in journals such as the «*Berlinische Monatsschrift*» (edited by Friedrich Gedike i.a.) and the «*Braunschweigische Journal*» (edited by Ernst Christian Trapp i.a.).

¹² Herder sees in Hellenism «the ideal of human development in their purest forms», and from the works of the Greeks the «demon of human nature [...] speaks pure and comprehensible» (J.G. Herder, *Briefe zu Beförderung der Humanität*, 6. Sammlung, in B. Suphan, ed., *Herders Sämmtliche Werke*, XVII, Berlin, Weidmann, 1795/1891; 63rd Letter, p. 345; emphasis in original). With regard to education, he was influenced by the idea of not using the Greek writings just to unfold the «delicate seed of humanity, which lies in their writings as in their art, but rather [to plant] it in us, in the hearts of our youths» (*ibid.*, 71st Letter, p. 375).

¹³ Cfr. Jeismann, *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft*, cit. pp. 37 ff.

¹⁴ Cfr. *Reglement für die Prüfung an den Gelehrten Schulen*, cit., p. 124. It was an early version of what today formally determines examination regulations and covers everything

designing and assessing the exam papers, the *Provinzial-Schul-Kollegium*¹⁵ was entrusted with the «direction»¹⁶ of the examinations. The exam result was embedded within a binary assessment: *reif* vs. *unreif* [mature vs. immature], whereby – apart from the recourse to performance¹⁷ – no further detail regarding the definition of *Reife* [maturity] was provided. As a result of these regulations, those schools which could and were permitted to prepare for the *Abitur* examination were separated from the large number of Latin schools that had not been granted this right – a first step towards the standardisation of the system of higher education. This step was inevitably followed by a second step concerning the standardisation of those teachers who would be allowed to teach at the selected schools: the future Gymnasium teachers.

2. The new Gymnasium teacher affiliation: scholars, civil servants or educators?

In addition to edicts such as the *Abitur* directive and the education reform that had been initiated, it was the restructuring of the university that decisively shaped the development of the status of Gymnasium teachers. The faculty of philosophy, which formerly belonged to the lower faculty of arts and served as the scientific basis for one of the fields of study belonging to the three upper faculties (theology, jurisprudence and medicine), was now an upper faculty on par with the others. Having assumed a new position within the university hierarchy, it now represented those sciences that can be

from the sanctioning of deceptive practices to possible re-taking of examinations to the request for the submission of testing statistics to the *Oberschulkollegium*.

¹⁵ Cfr. Wolfgang Neubauer, *Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preussen. Mit einer Einführung von Otto Büsch*, Berlin, New York, De Gruyter, 1985, pp. 102 ff.. Neubauer points out that «the Konsistorialorgane [...] were appointed to the Provinzialschulkollegien», whereby already at the beginning of the 1790s the «boundary between the two institutions began to blur» (*ibidem*), not least due to the large degree of personnel congruence.

¹⁶ *Reglement für die Prüfung an den Gelehrten Schulen*, cit., p. 124.

¹⁷ The recourse to performance refers to the beginnings of a meritocratic system, which, however, was limited by a number of special provisions. This is what the regulations for the examination at the academic schools state (1788): it is «hereby not our intention to restrict the freedom insofar as each father and custodian cannot decide whether to send an immature [*unreif*] and ignorant youth to university; rather, this should still be left to everyone's own discretion» (*ibid.*, p. 123). Here, appeal was made to one's better judgement, and the only sanction was the exclusion from benefits and scholarships (cfr. *ibid.*, p. 127).

seen as a transformation of *septem artes* [liberal arts]: from literature and history to cameralistics, mathematics and natural sciences.¹⁸ But whereas the other three faculties trained individuals for a specific profession, the individual subjects of the faculty of philosophy, apart from a university career or positions in museums and libraries, could hardly be attributed any specific professional opportunities. For the group of Gymnasium teachers, however, this issue became increasingly important: it was, for them, synonymous with an «occupational faculty».¹⁹

The path to this was opened up by a series of ordinances relating both to the demands placed on teachers and to the pupils' knowledge, which was specified in a new set of *Abitur* regulations. Both contributed to the development of the Gymnasium teacher affiliation or profession.

2.1. The *examen pro facultate docendi*: for educators?

The General State law already stipulated that the «appointment of teachers and school supervisors» belongs to the state, and in those cases where «certain private persons or corporations, by virtue of endowment or a special privilege»,²⁰ were granted this right, the state authorities had to approve the appointment. The state's direct influence was subsequently expanded, and prospective teachers now had to undergo a state examination prior to their appointment. The examination regulations for the 1810 candidates for the teaching profession effectively amounted to the training for the *examen pro facultate docendi*.²¹ Consequently, the faculty of

¹⁸ The statutes of the Berlin Faculty of Philosophy recorded in 1838, «17 nominal professorships: theoretical philosophy, practical philosophy, Greek literature, Roman literature, history, state and cameralistics, archaeology and art history, pure mathematics, applied mathematics, physics, chemistry, technology, zoology, botany, mineralogy» (cited in P. Lundgreen, *Examina und Tätigkeitsfelder für Absolventen der Philosophischen Fakultät. Berufskonstruktion und Professionalisierung im 19. Jahrhundert*, in R.C. Schwinges, ed., *Artisten und Philosophen. Wissenschafts- und Wirkungsgeschichte einer Fakultät vom 13. bis 19. Jahrhundert*, Basel, Schwabe und Co., 1999, pp. 319-334, p. 324).

¹⁹ *Ibid.*, p. 321.

²⁰ *Allgemeines Landrecht* [General Land Law], §§ 59 ff., cited in A.J. Mannkopff, ed., *Allgemeines Landrecht für die Preussischen Staaten* (1794), in *Verbindung mit den ergänzenden Verordnungen*, V, part II, 12th Titel, Berlin, Nauksche Buchhandlung, 1838, pp. 543 ff.

²¹ Cfr. «*Edict of 12 July 1810, concerning the examination of the school office candidates and the subjects to be proposed to the school offices*» [= *examen pro facultate docendi*], cited in Mannkopff *Allgemeines Landrecht für die Preussischen Staaten* (1794), pp. 544 ff.; L. von Rönne, *Das Unterrichts-Wesen des Preußischen Staates*, II: *Höhere Schulen. Universitäten. Sonstige Kultur-Anstalten*, in Id., *Die Verfassung und Verwaltung des Preußischen Staates. Part VIII: Die kirchlichen und Unterrichts-Verhältnisse*, II: *Das Unterrichts-Wesen*, Berlin, Veit & Comp., 1855, pp. 21 ff. In Bavaria as well, there was a law enacted in 1809 that

philosophy instituted what had previously been reserved for the faculties of theology, jurisprudence and medicine: to train officials for the state, in this case, for the system of higher education. In so doing, the philosophical faculty also made a contribution to the state-related organisation and authorisation of the academic professions.

The edict established two things from the very beginning: first, that the examination should be analogous to that given to candidates for the office of pastor [*Predigtamt*], and second, that this examination, like the introduction of the *Abitur* in 1788, was meant to prevent «the infiltration of incapable subjects» into the state, more specifically, «into the state educational system».²² After the dissolution of the *Oberschulkollegium* [Supreme School Council] and an administrative reform, the responsibility for the examinations fell to the departments of the scientific deputation of the section of public teaching at the Ministry of the Interior, later the Ministry of Education and Arts.

In the future, no appointments would be granted without such an examination at schools «which have the authority to prepare pupils for university» or «which prepare their pupils, for instance, for the second and third grade of the above mentioned schools».²³ Thus the state installs itself as a «monopolist for the training and appointment of Gymnasium teachers».²⁴

Referred to as the «general educational examination»²⁵ [*allgemein-pädagogische Prüfung*], it was concerned with establishing the «suitability of the subjects for the various types and degrees of teaching in gen[eral]».²⁶ What these requirements for ‘suitability’ actually consisted in is quite interesting. Formally speaking, the examination consisted of three parts: a written assignment, an oral examination and a teaching demonstration, whereby it was left up to the examination committee to decide if they wanted to test all three parts or whether the examination of two parts produced a definitive result.²⁷ In terms of content, «the prospective schoolmen» were

provided for an examination of teachers at academic schools (cfr. Jeismann, *Zur Professionalisierung der Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert*, cit., p. 63).

²² Introduction, cited in Rönne, *Das Unterrichts-Wesen des Preußischen Staates*, cit., p. 22.

²³ Edict, § 5, cited in Rönne, *Das Unterrichts-Wesen des Preußischen Staates*, cit., p. 24. Here, the agency knew that it would take some time for a sufficient number of candidates to be available who had been tested in this way, so this regulation only applied from January onward 1813 (cfr. § 18, *ibid.*, p. 25).

²⁴ Lundgreen, *Examina und Tätigkeitsfelder für Absolventen der Philosophischen Fakultät*, cit., p. 326.

²⁵ § 5 cited in Rönne, *Das Unterrichts-Wesen des Preußischen Staates*, cit., p. 24.

²⁶ § 2 cited *ibid.*, p. 23.

²⁷ Cfr. § 3 cited *ibidem*.

required to possess «philological, historical and mathematical»²⁸ knowledge. These were, however, precisely the areas constitutive of Humboldt's school plans for his construct of general human education²⁹ and were also included in the 1812 *Abitur* edict. An exemption from this examination³⁰ was granted to those who, after a Latin dissertation and an oral examination at a local university, had obtained the «doctoral or magisterial degree»; only the teaching demonstration was mandatory in order for them to assess «their teaching skills». The examination results should be listed in detail, the strengths and weaknesses in the «three main topics set for the examination subjects» recorded, and furthermore, it should be made clear «in what relation [their] teaching skill stands to [their] knowledge».³¹

Typologically speaking, this examination was closely related to that of the *Abitur*. Teachers were expected to possess a more profound understanding of the same body of knowledge expected of Gymnasium graduates; he should function as a kind of generalist equipped with an encyclopaedic knowledge and be able to teach all subjects in the lower grades. Permission to teach the upper grades – as a senior teacher – was dependent on his examination results, which determined the degree of validity of his examination.³² In this way, the ‘school knowledge’ that was to be taught at the Gymnasium also influenced the ‘general educational’ examination. The role teaching skills played and how they were acquired was left open, but the fact that the dissertation could replace the state examination and the results of which determined the career should be read as an indication of the importance of (specialist) knowledge for future schoolmen, whereas pedagogical knowledge seemed (still) hardly of any interest.

Even the philosophical faculties’ own self-conception supported this orientation towards science. They saw themselves responsible for the dual task: on the one hand, for the expansion and advancement of the sciences,

²⁸ § 4 cited *ibid.*, p. 24.

²⁹ Ideally speaking, they should lead to the «perfection of mankind» (cfr. M. Kraul, *Gymnasium und Gesellschaft im Vormärz. Neuhumanistische Einheitsschule, städtische Gesellschaft und soziale Herkunft der Schüler*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1980, pp. 24–43.

³⁰ See the following §§ 2-10, cited in Rönne, *Das Unterrichts-Wesen des Preußischen Staates*, cit., pp. 23 ff. Those exempt from the examination were the «outstanding foreigners» (§ 9) appointed by the educational authorities.

³¹ § 10 cited *ibid.*, p. 25.

³² Cfr. *ibidem*. This differentiation within the teaching staff in favour of a unified senior teacher first disappeared in 1898. Cfr. Lundgreen, *Examina und Tätigkeitsfelder für Absolventen der Philosophischen Fakultät*, cit., p. 326.

and on the other, for training students «for the various branches of higher civil and church service».³³ The purpose of the training was fulfilled, according to the University of Berlin's (1838) faculty statutes, by providing «students with a general scientific education, which must be the basis of all specialised training», in the sense of the old faculty of arts. Beyond that, however, they were above all concerned with «promoting the [...] sciences for themselves and educating masters of the same».³⁴ Twenty years after the Gymnasium reform, the first task should have been rendered unnecessary, with the upper levels of the secondary schools having assumed the role of the old faculties of arts.³⁵ The advancement and expansion of the sciences, however, was clearly aimed at the education of future scholars. The philosophical faculties had not yet fully realised the specificity of the training the prospective Gymnasium teachers underwent, who still comprised the majority of the students in those faculties.

Nevertheless, the introduction of the examination edict of 1810 meant that the teaching profession was no longer only a «transitory stage to a parish, the learned schoolman no longer an impeded or future pastor», but rather the «school sciences» – among them not just languages but also mathematics and natural sciences – had become an «autonomous profession-related canon».³⁶ This meant, however, that the future Gymnasium teachers were caught up in the tension between a university focused on cultivating prospective researchers and their own relation to the profession they were training for, in which they also had to find their own identity.

2.2. The integration of Gymnasium teachers into the State: civil servants

While, on the one hand, the efforts towards standardisation were carried out with the goal of recruiting 'suitable subjects' for civil service, on the other, it must not be forgotten that the restructuring was also accompanied by a reform impetus: the hope, through education, of being able to contribute to individual happiness and the renewal of mankind as well as to help shape people within the context of the state. This hope – which occurred at a time when «the political will [came together with] the educational goal of the

³³ Statutes Fr. Wilh.-Univers. zu Berlin, 31 October 1816, § 1, cited in Rönne, *Das Unterrichts-Wesen des Preußischen Staates*, cit., p. 414.

³⁴ Faculty statutes, Berlin 1838, cited in Lundgreen, *Examina und Tätigkeitsfelder für Absolventen der Philosophischen Fakultät*, cit., p. 322.

³⁵ Also see *ibid.*, p. 328.

³⁶ Cfr. Jeismann, *Zur Professionalisierung der Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert*, cit., p. 63.

reformers»,³⁷ and in principle made the interaction of schoolmen and ministry officials possible³⁸ – disappeared in light of the political events, at the very end with the Carlsbad Decrees. The Prussian king did not honour his constitutional promise, and the educational reform, originally planned to encompass everyone, more or less fell by the wayside. In the end, only a small number of Gymnasiums were subject to it; the lower schools no longer even played a role in the announced educational reform.³⁹

However, the Gymnasiums increasingly became, not least because of the importance of their target audience as future civil servants, schools of the state.⁴⁰ As such, in the 1820s, in addition to teaching measures, everything revolved around regulations meant to strengthen the desired loyalty of pupils and teachers to the state. The *Klassenordinariat*⁴¹ was introduced, and the teachers, in their function as civil servants, were to perform additional tasks: taking school attendance, checking the presentation of notebooks, assessing the morals of the pupils as well as entering this information into permanent records, the so-called *Konduitenlisten*. The directors⁴² were then supposed to verify whether these tasks had been faithfully carried out – a further indication of the integration of the *Gymnasia* into the state.

This level of integration, however, came with certain privileges: the *exemte*

³⁷ Jeismann, *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft*, cit., p. 275; see also Kraul, *Gymnasium und Gesellschaft im Vormärz*, cit., pp. 43 ff.

³⁸ Here, it should not be overlooked that already at the end of the 1780s and into the 90s, efforts had been made, as a reaction to the events in France, to examine future teachers and clergymen with the religious edict issued under Johann Christoph Wöllner and the establishment of the ‘*Immediat-Examinations-Kommission*’ with regard to their right dispositions or convictions (cfr. Kraul, *Das deutsche Gymnasium*, cit., pp. 27 f.).

³⁹ Cfr. *ibid.*, pp. 47-49.

⁴⁰ This was also reflected in the school supervision, which was initially anchored in the government districts and at the local level, as was the case for *Bürgerschulen* and lower schools; however, it was shifted to the provincial level within the course of closer integration with the state and taken over by the provincial consistories, from 1826 onwards by the provincial school colleges (cfr. *ibid.*, p. 48).

⁴¹ *Klassenordinariat* refers to the leadership role and duties assigned to the class teacher.

⁴² Cfr. Instruction for the *Klassen-Ordinarien* of the Consistory of Cologne of 26 February 1824: «The circumstances of the time require more than ever a strict discipline in the schools in order to keep the spirit of unbridled freedom and insolence away from the adolescent youth and to accustom them early on to obedience and submission to the laws, by which qualities they one day, as citizens of the state, should help to establish its security and welfare» (cited in Rönne, *Das Unterrichts-Wesen des Preußischen Staates*, cit., pp. 94-97 (p. 94); see also Kraul, *Das deutsche Gymnasium*, cit., pp. 51 f.; regarding the discussion on discipline and control, see H.-J. Apel, *Das preußische Gymnasium in den Rheinlanden und Westfalen 1814-1848: Die Modernisierung der traditionellen Gelehrtenschulen durch die preußische Unterrichtsverwaltung*, Köln, Wien, Böhlau, 1984, pp. 136 ff.).

Forum applied to *Gymnasium* teachers and other higher civil servants, that is, they were not subject to local jurisdiction. Moreover, they enjoyed taxation privileges and were exempt from military service. The old dependencies had disappeared in favour of state supervision: neither the church nor the school patrons nor magistrates could exercise control over the *Gymnasien*. This task now exclusively belonged to the state, and the state filled the teaching administrations – in the sense of offering subject-related expert supervision – largely with philologists who could, in this capacity, influence career patterns and performance criteria for access to the teaching profession, thus securing a certain autonomy for their status. What is more, they were able to support the teaching staff and their interests – especially in the controversy over the *Realschule* [secondary school], which was established during the *Vormärz*.⁴³ This development accompanied the conception of the state held by the enlightened Prussian administrative government, and it was within this culture that the «emergence of academic professions [was closely linked to] the sphere of the state». While a «relatively uniform group of academically trained individuals» was indeed subject to «bureaucratic promotion and guidance», at the same time, they could influence the civil service. The «office» became the «centre of the self-image of the academic professions», the «mission from above or from outside» and the «commitment and obligation» understood from within as an «authority for securing the proper order of the whole».⁴⁴

The emergence of the affiliation or status of *Gymnasium* teachers is one such example of professionalisation closely linked to the state – one that was tied to civil service and located the field of tension that existed between science and the teaching profession within a state framework.

2.3. *Gymnasium* teachers: educators or scholars?

The examination regulations of 1810 understood *Gymnasium* teachers as scientific generalists, but it also reduced their pedagogical aptitude to a teaching demonstration and classified this aptitude under the vague rubric of

⁴³ Cfr. Jeismann, *Zur Professionalisierung der Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert*, cit., p. 68.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 60. – Specifically, civil servants were also held to certain moral standards of conduct that all civil servants were expected to observe. Sanctions were imposed for drunkenness while on duty but also for incurring debts, not to mention for contravening the requirement of secrecy in service matters (cfr. CO of 24 December 1836; CO of 12 May 1841; CO of 21 November 1835, cited in L. A. Wiese, *Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, bearbeitet und bis zum Jahre 1887 fortgeführt von Otto Kübler. 2nd Part: Das Lehramt und die Lehrer*, Berlin, Wiegandt & Grieben, 1888, p. 338).

‘suitability’. Further specifications were introduced with the examination regulations of 1831, which also applied to future teachers at public *Bürger- und Realschulen* [higher civic and secondary schools] as well as having to separately evaluate the «proficiency»⁴⁵ of the candidates according to subject matter and the level of instruction.⁴⁶ In addition to a revised list of formalities that had to be fulfilled in order to obtain permission to teach as well as the various parts of the examination, future senior teachers were given the possibility – and this was new – of specialising in one of the three *facultates*⁴⁷ for higher-level education in the upper grades:

The unconditional fac. doc. is to be issued only to those who, in addition to a sufficient, if not yet trained, teaching ability, are sufficiently competent in at least one of the three essential parts of higher-level education, i.e. 1) in both of the old languages and in the mother tongue; 2) in mathematics and the natural sciences; and 3) in history and geography, that they are able, with proper preparation, to successfully teach this subject in one of the two upper grades of a Gymn., and to be familiar with all the other subjects in order to properly do justice to their relative importance, and to beneficially influence the overall education of the pupils.⁴⁸

General education nevertheless still played an important role. Thus, the written works submitted, of which at least «one [...] should normally be written in Latin»,⁴⁹ were above all about «ascertaining the overall scientific education of the candidates».⁵⁰ Candidates who «did not receive any philological instruction at all and who in the future only want to work as teachers in *Bürger- und Realschulen* [higher civic and secondary schools]

⁴⁵ § 5, Regl[ement] d[es] Min[isteriums] der G[eistlichen], U[n]terrichts u[nd] Med[icinal] Ang[elegenheiten] v[om] 20 April 1831 for the examinations of the candidates of the higher education authority, cited in Rönne, *Das Unterrichts-Wesen des Preußischen Staates*, cit., pp. 26-57.

⁴⁶ Accordingly, the certificates to be awarded were divided into an ‘unconditional *facultas docendi*’ (*ibid.*, § 16) and a ‘conditional *facultas docendi*’ (*ibid.*, § 22), whose holders either had to make up for their deficiencies or were only permitted to teach in the lower classes or at *Bürgerschulen* and *Realschulen*. Cfr. *ibid.*, pp. 34-46.

⁴⁷ Two further *facultates*, one for Hebrew and Theology and one for French and English were subsequently added. Cfr. *ibid.*, pp. 35 f., note 1; cfr. also Lundgreen, *Examina und Tätigkeitsfelder für Absolventen der Philosophischen Fakultät*, cit., p. 328.

⁴⁸ Regulation 1831, § 16, cited in Rönne, *Das Unterrichts-Wesen des Preußischen Staates*, cit., p. 34.

⁴⁹ *Ibid.*, § 8, p. 33. The candidates that wanted to teach mathematics and the natural sciences at one of the higher *Bürgerschulen* were permitted to write a paper in French instead of Latin.

⁵⁰ *Ibid.*, § 9, p. 33.

are, of course, required to be able to understand a Latin book». ⁵¹ In French as well, all candidates, «even if they do not wish to teach in this language, are expected to have knowledge of grammar and the skill to translate a poet or prose writer with fluency». ⁵² A teacher who wanted to obtain the absolute *facultas* had to both possess a masterful command of the canon of general education and be able to teach in at least one of the special fields in the upper grades in a knowledgeable manner, all the while maintaining an overview of the entire subject. Thus, the principle of the specialist teacher only applied – despite initial attempts – to the upper grades; it was not until 1866 that the teaching profession was consistently conceived in terms of the individual disciplines. ⁵³

However, with the introduction of the 1831 statute, teacher training appeared to receive somewhat more attention than it previously had. Thus, in accordance with the passage «Philosophy and Pedagogy», each candidate was required to have «knowledge of logic, psychology and the history of philosophy as well as be acquainted with scientific pedagogy». ⁵⁴ Going beyond this kind of – again, general educational – knowledge, teaching itself was touched upon. In the teaching demonstrations, the candidates were expected to have «a lively tone, a skilled and sure command of the language, a clear emphasis on the main points, [establish] connections from the following to the preceding, a natural, simple demeanour, and a firm grasp on the entire *Knaben-Masse*» ⁵⁵ [group of boys]. The higher the level of instruction, the greater the demands placed on the teacher in terms of possessing «a precise knowledge of the teaching science and a critical appreciation of the various teaching and educational systems». ⁵⁶ Closely connected with this effort was the hope that a transfer from theory to school practice would take place.

Teaching practice, however, had already been shifted to the probationary period introduced in 1826. It was intended to «cultivate the teaching skills of the candidates [...] and to ascertain more precisely their practical usefulness [...]». ⁵⁷ The plan called for a one-year probationary period at a higher school

⁵¹ *Ibid.*, § 17, p. 35. Further examples of the general education norm are provided by Lundgreen, *Examina und Tätigkeitsfelder für Absolventen der Philosophischen Fakultät*, cit., p. 329.

⁵² *Ibidem.*

⁵³ Cfr. *ibid.*, pp. 332 f.

⁵⁴ § 20, Regulation 1831, cited in Rönne, *Das Unterrichts-Wesen des Preußischen Staates*, cit., p. 41.

⁵⁵ *Ibidem*; emphasis added.

⁵⁶ *Ibidem.*

⁵⁷ The idea that the probationary period was also meant to help monitor political

where they would shadow experienced teachers and the teaching load was limited to eight hours per week. While the candidates were considered «real teachers»,⁵⁸ they taught without being paid. In cases of true financial hardship, however, one could apply for and possibly receive «appropriate remuneration». ⁵⁹ Both the directors and the *Klassenordinarien* were to attend their lessons as often as possible, so that they could draw attention «to mistakes»⁶⁰ and use their experience to support the candidates. No reference was made to didactic and methodical reflections; instead, it seemed to be a kind of practice through observation.

Notwithstanding these practical school approaches, excellent knowledge of the school sciences and particular expertise of the subjects of their *facultas* were still decisive when it came to the status of teachers. Therefore, if the *Gymnasium* teachers in the *Vormärz* saw themselves more as scholars than as educationalists, the result had more to do with the education provided by the faculty of philosophy and the expectations codified by the school administration.

3. Status and profession: ‘sure, self-confident men’? –yet in possession of educational knowledge

While Friedrich Paulsen related the reputation of teachers at 18th century Latin schools to labels such as «tyrants» and «children’s mockery», he

convictions and sentiments is another issue. As such, it was ‘a sure and fitting opportunity to get to know the school office candidates better, even before their appointment, also in terms of their moral and religious way of thinking and acting, and in particular their political principles’, and to include this in the recommendations for teaching positions; C. R. of the Min. d. G., U. and Med. A. (v. Altenstein) v. 16. Aug. 1833, cited in Rönne, *Das Unterrichtswesen des Preußischen Staates*, cit., p. 98; see also R. Grosse, *1810-1910. Beiträge zur Geschichte des Oberlehrerstandes*, Leipzig, Dresden, C.A. Kochs Verlagsbuchhandlung, 1910, pp. 21 f.

⁵⁸ § 33, Regulation 1831, cited in Rönne, *Das Unterrichtswesen des Preußischen Staates*, cit., pp. 51 f.

⁵⁹ *Ibidem*. The two-staged training model, for which the legal clerkship was fundamental for jurists’ career path, was first introduced for *Gymnasium* teachers in 1917.

⁶⁰ *Ibid.*, pp. 50 ff. Interesting is the significance attached to learning how to maintain discipline: In order to train the candidates in «the art of pedagogical discipline, they should [...] from time to time and for an indefinite period be conferred special supervision and curatorship over individual raw, lethargic or otherwise neglected pupils in order to accustom them, through the use of appropriate disciplinary means, to diligence as well as to order and morality» (*ibid.*, p. 51). Candidates should provide a written account of their successes or failures.

nevertheless claimed that a fundamental change took place in the 19th century and described «sure, self-confident, thoroughly educated men»,⁶¹ who succeeded in maintaining discipline in schools and in organising lessons that approached the scientific teaching in the upper grades. This habitus is to be differentiated into the following, taking into account the criteria for professions.

In the first half of the 19th century, *Gymnasium* teachers had become a separate profession, exhibiting a number of relevant professional attributes:⁶² they were characterised by socially recognised expertise, the verification of which was necessary for exercising their profession, and their examination results determined how far they could climb the career ladder. Moreover, their status as civil servants enabled them a certain degree of autonomy, and their standing rose through the increasing social esteem attributed to the *Gymnasium*, the attendance of which – even below the level of *Abitur* – conferred the necessary qualification for a civil service position or one-year military service.

What about their own self-image – the self-conception with which they had to find their place in the triad of the teaching profession, science and officialdom? The general environment and conditions in which they worked were certainly better than those experienced by the Latin teachers of the late 18th century; however, in relation to the professional feature of an «economic special status with above-average income»,⁶³ they were by no means on par with lawyers, i.e. the comparable profession in the civil service. While their salary level had been determined centrally, those of *Gymnasium* teachers nevertheless remained dependent on local conditions,⁶⁴ a form of financing for civil servants that remained «tied to the pre-modern, corporative conditions».⁶⁵ More concretely, «in the top bracket in large cities»⁶⁶ the salaries of the

⁶¹ Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*, cit., p. 392.

⁶² Cfr. on the following P. Lundgreen, *Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive*, in H.-J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen, U. Sandfuchs, eds., *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1999, pp. 19-34 (pp. 19 f.); Jeismann, *Zur Professionalisierung der Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert*, cit., pp. 59-62.

⁶³ *Ibid.*, p. 61.

⁶⁴ With the Prussian educational reform, the internal supervision of the *Gymnasia* had been taken over by the state, though not the external supervision, and thus not the budget either. As in the late 18th century, it consisted of school fees, foundations and estates as well as subsidies from patrons, mostly magistrates, and varied from school to school.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 74.

⁶⁶ *Ibidem*.

directors were 1,000 thalers (annually), those of the senior teachers between 600 and 800 thalers, of ordinary teachers between 400 and 500 thalers, and assistant teachers often had to make do with 150 to 250 thalers. In Westphalia and the Rhineland, where salaries were generally lower, salaries averaged only 360 to 420 thalers.⁶⁷ While this exceeded what the majority of the population earned, it was nowhere near what career-oriented lawyers received. The Eichhorn Ministry first submitted a draft for a normal budget in 1845; however, it was not approved until 1863 – and even then it only served as a guideline until the beginning of the 20th century. This created a situation in which many officeholders were dependent on supplementary earnings – from private lessons to the boarding of pensioners – for a life befitting their rank.⁶⁸ Their reputation, presumably also their self-image, did not correspond to their financial remuneration, possibly a reason why they largely draw their professional self-consciousness from their scientific activities, which enabled them, even without substantial financial means, to generate a form of identification.

Even the first self-organised association of *Gymnasium* teachers, the *Verein deutscher Philologen und Schulmänner*⁶⁹ [Association of German Philologists and Schoolmen], which later became the *Deutsche Philologenverband*⁷⁰ [German Philologists Association], pursued in accordance with its statutes exclusively scientific aims. The association was essentially supported and directed by philologists. It wanted to promote the study of philology, support larger philological endeavours, develop fruitful teaching methods and remove «science from the dispute between schools»⁷¹ – not just for philologists, but for other disciplines as well. Political activities (within the profession) should not play any role; corresponding requests within the association established that it «only wanted to operate in a generally stimulating and encouraging»⁷² manner. The degree to which

⁶⁷ Cfr. *ibidem*; cfr. further Grosse, *1810-1910*, cit., pp. 15 ff.

⁶⁸ Cfr. Jeismann, *Zur Professionalisierung der Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert*, cit., p. 75.

⁶⁹ The association was established in 1837 on the occasion of the University of Göttingen's anniversary and as a reaction to the 1836 publication of the medical councillor Carl Ignaz Lorinser's *Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen*, in which he complained about the overburdening of *Gymnasium* students. This led in 1837 not only to a new curriculum, which was to be more focused towards a concentration of subjects, but also to an initial solidarisation of the learned schoolmen, who found themselves exposed to Lorinser's vehement attacks in his writing (cfr. Grosse, *1810-1910*, cit., pp. 35 ff.).

⁷⁰ Cfr. *ibid.*, pp. 38 ff. The pioneers of this scientific and collegial alliance in 1823 were the directors of the *Gymnasia* in Westfalen. This initiative was welcomed by the ministry, financially supported and then recommended to other provinces (cfr. *ibid.*, pp. 24 ff.).

⁷¹ Cited in Grosse, *1810-1910*, cit., pp. 40 f.

⁷² *Ibidem*.

politics within the profession were actually kept out remains unclear. However, in view of the emerging debate between realism and humanism, the *Realschulmänner* did not feel sufficiently represented by the philologists (who made up the majority of members), with regard neither to the profession nor content. They eventually left the association to establish their own in Meissen in 1843.⁷³ In any case, in contrast to the more politically active teachers at the lower schools, the political situation of the *Vormärz* continued to be left out of the association. This had to do with the fact that the *Gymnasium* teachers were expected to remain loyal to the state as civil servants, as a bonus for the privileges granted to them, and they obviously committed themselves to a great extent to the state.

By focusing on their scientific work, *Gymnasium* teachers not only demonstrated that they were politically ‘neutral’ but also strengthened their social standing and underscored their position as educated members of society. Thus, in the *Vormärz* period, learned schoolmen switching to university and *vice versa* was a fairly common practice, and the annual reports of the *Gymnasia*⁷⁴ initiated in Prussia in 1824, which were distributed to all Prussian *Gymnasia*,⁷⁵ include a treatise (in the first part) in which the author defined the *Gymnasium* teacher as a scholar. Last but not least, the involvement of *Gymnasium* teachers in scholarly associations, for example, as members of historical societies,⁷⁶ contributed to their perception as central elements of urban society.

⁷³ Cfr. H.-E. Tenorth, *Lehrerberuf und Lehrerbildung*, in K.-E. Jeismann, P. Lundgreen, eds., *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, III: *Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches*, München, Beck, 1987, pp. 250-270 (p. 261).

⁷⁴ C. R. des Min. d. G., U. u. M. Ang, Unterr. Abth. (v. Kamptz) v. 23 Aug. 1824 an sämtl. K. Kons., cited in Rönne, *Das Unterrichts-Wesen des Preußischen Staates*, cit., pp. 158 ff. The regulations following the introduction of the annual reports attached importance not only to compliance with the prescribed form but also to the control given to the directors over everything «indecent» (cfr. *ibid.*, pp. 160 f.).

⁷⁵ Cfr. Jeismann, *Zur Professionalisierung der Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert*, cit., p. 70. Jeismann describes them as «the first comprehensive, *Gymnasium*-specific periodical after the reform» (*ibidem*).

⁷⁶ Hermann Heimpel points out in his description of the history of historical societies that they were supported by the educated classes such as pastors, jurists, and *Gymnasium* professors [*Gymnasialprofessoren*] (cfr. H. Heimpel, *Geschichtsvereine einst und jetzt*, in H. Boockmann, A. Esch, H. Heimpel, T. Nipperdey, H. Schmidt, *Geschichtswissenschaft und Vereinswesen im 19. Jahrhundert. Beiträge zur Geschichte historischer Forschung in Deutschland*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1972, pp. 45-73, pp. 49, 54 f.). Hildegard Ditt as well documents a large proportion of university and school professors as belonging to the Society of Westphalian history and antiquity studies [*Verein für Geschichte und Altertumskunde Westfalens*] (cfr. H. Ditt, *Zur Entwicklung der Sozialstruktur des Vereins für Geschichte und Altertumskunde Westfalens – Abteilung Münster*, in «Westfälische

The general framework or conditions described above refer to the importance scholarship played in the self-conception of *Gymnasium* teachers; however, the significance the teaching profession actually held for them remains to be seen. Examining the contemporary testimonies, one finds a series of statements with which «the philologists [distinguished] themselves as disparagers of pedagogy».⁷⁷ August Spilleke, director of the ‘Royal Friedrich Wilhelm *Gymnasium*’, even suspected «that a *Gymnasium* teacher has to shy away from his colleagues and fear being taken for a pitiful schoolmaster if he lowers himself so far as to read a pedagogical book or to show any pedagogical interest at all».⁷⁸ Assuming this assessment is accurate, the social background of the *Gymnasium* teachers can be used as a possible means of interpretation of such behaviour. Not unlike theologians, they largely consist of an upwardly mobile social group, one for whom the differentiation from those ‘below’, in this case from the teachers in lower schools, and the adaptation to those ‘above’, that is, university and science, is important – a mechanism not particularly conducive to the identification with the teaching profession. This also corresponds to the fact that philologists, despite their newly gained status, as Paulsen claimed, as well as their marriage behaviour into the «most esteemed families»,⁷⁹ and despite their affiliation to the «educated and affluent class»,⁸⁰ had a surprisingly low self-recruitment rate.⁸¹

Zeitschrift», 124-125 (1974-1975), pp. 61-90 (pp. 62, 69). Cfr. further B. Mütter, *Geschichtswissenschaft und historische Bildung. Zur Entwicklung der Geschichtsvereine in Westfalen während des 19. Jahrhunderts*, in Id., *Historische Zurift und Historische Bildung. Beiträge zur geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik* Weinheim, Deutscher Studienverlag, 1995, pp. 87-112 (p. 87).

⁷⁷ Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*, cit., p. 276. Paulsen, who was quite critical of the *Gymnasium* during the *Vormärz*, lists examples of this attitude (cfr. *ibid.*, pp. 277 f.).

⁷⁸ Cited *ibid.*, p. 277.

⁷⁹ For Friedrich Thiersch, who modelled the Bavarian system of higher education on the old languages, was a «distinguished senior teacher [...] also from a social point of view a steadfast man» and as evidence he cited «marriages [which] are concluded between them and the daughters of the most respected families in the civil service, by generals, councils of state, regional presidents or directors» (cited *ibid.*, p. 390).

⁸⁰ *Ibid.*, p. 391.

⁸¹ Cfr. G. Schefer, *Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Eine Bewußtseinsanalyse des deutschen Studienrates*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1969, pp. 36 ff.; further see C. Führ, *Gelehrter Schulmann – Oberlehrer – Studienrat. Zum sozialen Aufstieg der Philologen (Vortrag vor dem Arbeitskreis für moderne Sozialgeschichte in der Werner-Reimers-Stiftung in Bad Homburg v. d. H. im Oktober 1982)*, in Id., *Bildungsgeschichte und Bildungspolitik. Aufsätze und Vorträge*, Köln, Böhlau, 1997, pp. 34 f.

Finally we have an important element for professions involving public service obligations, namely the ‘clients’ of the *Gymnasium* teachers. Their appraisal reflected the criticism of the entire constitution of the *Gymnasium* at that time. Not only contemporaries like Lorinser protested against the «overburdening» of the pupils with «domestic work [and] useless writings»;⁸² retrospective statements by former pupils also harboured a number of complaints about the variety of demands placed on them.⁸³ The teachers’ orientation towards scholarship, the «precision of their knowledge»,⁸⁴ which occasionally led to a «cruel rigour in the pursuit of mistakes»,⁸⁴ were perceived as counterproductive for learning. Apart from the fact that, in addition to the critical memories of ‘committed Greeks’ and ‘outstanding schoolmen’⁸⁵ found in these statements, it would seem worth considering the judgment of the antiquities scholar August Boeckh: «the flourishing of scholarly philology and the decline of humanistic studies in schools [...] [were] two sides of the same process».⁸⁶

Returning to the self-assured and confident *Gymnasium* teachers described by Paulsen, their confidence and self-image primarily derived from their relation to the sciences – not the *teaching* profession. This was set out both in the state of examination regulations and in their position as social climber in the emerging bourgeois society. Regardless of how sure and self-confident they might have been in relation to the sciences, the scholarly habitus seemed to offer them a measure of protection as well. They were shielded from some of the more far-reaching societal demands, whether political in nature or simply their pupils’ desire for a more compassionate form of instruction.

⁸² Johann Friedrich Herbart in an evaluation for the *Königsbergische Provinzialschulkollegium* from 1823, cited in Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*, cit., p. 378.

⁸³ Cfr. *ibid.*, pp. 362-406.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 396.

⁸⁵ Cfr. E. von Richthofen, *Zur Gymnasialreform, Magdeburg 1887*, cited *ibid.*, p. 386.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 393.

Geisteswissenschaftliche Pädagogik *and Teacher Training for Secondary Schools (1915-1960)*

by *Eva Matthes*

From 1915 to the 1960s the *Geisteswissenschaftliche Pädagogen* [humanistic pedagogues] Eduard Spranger, Herman Nohl, Theodor Litt as well as their well-known students Erich Weniger and Wilhelm Flitner¹ commented on questions regarding teacher training in a series of scientific journals and publications, and attempted to influence its development. Considering the training of elementary school teachers, the main question was that of academization, and in this context the appropriate training place, as well as the specific tasks of an elementary school teacher as state representative (not as representative of a religion/confession or a political party).

Although less commonly mentioned, this lecture focuses on the humanistic pedagogues' statements regarding 'secondary school teacher training'. Despite the differences regarding details, which will have to be addressed later, they pursued joint objectives in their contributions:

a) The institutional separation of the training of elementary school teachers and secondary school teachers: the *Geisteswissenschaftliche Pädagogen* saw the place for the elementary teachers' training at pedagogic academies, specific institutions of Prussia in the 1920s, or rather at teacher training colleges. Universities' philosophical faculties were the place for secondary school teachers' education. They strongly objected to pedagogic/educational faculties at universities.

b) The anchoring of pedagogic science as an independent discipline within teacher training, which should be part of the relevant exam subjects

¹ Regarding their biographies and their roots within the humanistic way of thinking following Dilthey cfr. E. Matthes, *Die Pädagogik konstituiert sich als universitäres Fach*, in U. Sandfuchs, J.-W. Link, A. Klinkhardt, eds., *Verlag Julius Klinkhardt 1834-2009. Verlegerisches Handeln zwischen Pädagogik, Politik und Ökonomie*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2009, pp. 81-94.

within the first state examination rather than after the completion of the traineeship.

c) The establishment of pedagogy as *Kulturpädagogik* [cultural pedagogy] within higher-level training, which deals with the role of education and training within a cultural entirety in a hermeneutic and phenomenological way, while attributing a central role to the historical perspective considering the understanding and normative orientation of the present.

d) The rejection of application-oriented, technically-oriented, and cookbook-approach viewpoints that reduced pedagogy to a craft/method from philosophy and pedagogical faculties of universities. Against this backdrop, the *Geisteswissenschaftliche Pädagogen* also rejected an additional training school for secondary school teacher training, which was to be connected to the university. This, however, was clearly distinguished from Herbartians and in open conflict with experimental pedagogues.

e) The prevention of an overly pedagogical approach to higher-level teacher training through marginalization of specialist sciences. All *Geisteswissenschaftliche Pädagogen* stressed the significance of a teaching profession which was sophisticated regarding content, would preserve the achieved cultural level, and allow for further development of said cultural level.

Among the above-mentioned pedagogues, it was Eduard Spranger who extensively dealt with questions regarding secondary school teacher training, and who attempted firmly to influence it acting as a political advisor. Therefore, he will be the focus in the upcoming explanations. Additionally, Nohl's and Weniger's positioning, who were also politically active with regard to questions of teacher training, will be presented.

1. Eduard Sprangers' memorandum from 1915: background and central lines of argumentation

In the winter semester of 1910-1911 Eduard Spranger took on a professorship for philosophy and pedagogics at the University of Leipzig. His predecessor was Ernst Meumann, an experimental pedagogue, who after only two semesters had gone to take on a professorship for philosophy and pedagogics at the *Allgemeine Vorlesungswesen* [public lecture offering] at

the University of Hamburg.² In his inaugural lecture Spranger pointed out his understanding of pedagogics at universities by distancing himself from two viewpoints.

The first viewpoint considers pedagogics to merge into philosophy;³ the second one stated that pedagogy derived its independence from its field of action. This was allegedly due to the fact that pedagogy had its very own origin within the context of a philosophical problem, and it could only achieve its independence as a science if it were to recognize its peculiarly methodological character as well as the fact that its function was determined by philosophy first.⁴

He revived the issue and elaborated it in more detail in a memorandum for the Prussian Minister for Spiritual and Educational matters, von Trott zu Solz, who requested it in June 1915. The memorandum was a plea for «maintaining pedagogical sciences at Prussian Universities»⁵, and it contained an open rejection of the draft submitted by von Trott zu Solz regarding the restructuring of the exam for the higher teaching profession, in which the scientific evaluation at the end of university education was supposed to exclude pedagogics – differing from the way it had been in the hitherto valid exam regulations. Instead, pedagogical contents were to be examined after the subsequent two-year practical training. Spranger, however, considered this to be an obvious depreciation of pedagogics and pointed out that this would also lead to a great decrease in demand for pedagogic lectures.⁶

In his memorandum, he used the following line of argumentation.

First, he justifies the necessity of the pedagogical science as a science of reflection of the particular, very comprehensive cultural area of education and human development.⁷ In this context he takes a stand against the traditional opinion of philologists, such as Friedrich August Wolf, who considered the pedagogical science to simply be «a collection of recipes»; it was rather a ‘cultural’ science and as such had «a close connection to all of those sciences that dealt with other aspects of cultural life such as religion,

² Cfr. C. Hopf, *Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2004, pp. 144 ff.

³ Cfr. E. Spranger, *Antrittsvorlesung [Die philosophischen Grundlagen der Pädagogik]*, in Id. *Gesammelte Schriften II*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1910/1973, pp. 222-231 (p. 222).

⁴ Cfr. *ibidem*.

⁵ Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz (GStA PK), *I. HA Rep. 76 Va sect. 1 Tit. VII no. 50, Vol 1: Die Vorlesungen und die Errichtung von Lehrstühlen für Pädagogik bei den Universitäten, März 1890 bis Januar 1921*, Bl. 172r. [unpublished archival document].

⁶ Cfr. *ibid.*, Bl. 175r.

⁷ Cfr. *ibid.*, Bl. 172v.

state and law, society, economy, arts, and morality».⁸ If pedagogy was understood in this way, greater weight had to be ascribed to it within the studies of secondary school teachers; a *theoretical preparation* was indispensable for practical, pedagogic actions.⁹ Philosophy (which was to continue being part of the examination subject within the scientific examination) was not sufficient for this purpose.¹⁰ In fact, one can even find the wording «that pedagogy as cultural science, practised in a truly academic sense, was just as much able to achieve a general educational value and further development as philosophy».¹¹ However, in order to do so, it had to be distinct. Thus far, pedagogical lectures had remained below their level due to the fact that pedagogics were mostly considered an annex¹² of philosophy and represented a tedious subsidiary task, which was oftentimes not even understood by philosophers themselves.¹³

Pedagogy at universities had to be theoretical and able to reflect the general contexts and factors of education, not a practical pedagogical science;¹⁴ training schools (such as those often run by Herbartians and which experimental pedagogues aspired to have) were, therefore, to be rejected.¹⁵ Spranger firmly stressed that

pedagogical lectures at universities could and should not become part of the smallest everyday practice. Its value was rather its ability to focus on much more than a single school task and its requirement. It was essentially its merit not to be *too* practical, as one may otherwise get the impression education was a trainable and easy-to-teach technique¹⁶

– thereby making a critical point against experimental pedagogy and the expectations connected to it. Spranger closed his memorandum with the following request:

I. Maintaining pedagogics as a subject of the general examination along with philosophy, namely as a scientific reflection regarding the psychological, ethical, and cultural spirit of education (pedagogy as a cultural science, including children's

⁸ *Ibid.*, Bl. 172v.

⁹ Cfr. *ibid.*, Bl. 174r, emphasis in original.

¹⁰ Cfr. *ibid.*, Bl. 174r u.v.

¹¹ *Ibid.*, Bl. 174v.

¹² Cfr. *ibid.*, Bl. 175r.

¹³ Cfr. *ibid.*, Bl. 176r.

¹⁴ Cfr. *ibid.*, Bl. 177r.

¹⁵ Cfr. *ibidem*.

¹⁶ *Ibid.*, Bl. 75v, emphasis in original.

psychology), II. Raising pedagogy to the level of a selectable, ‘additional subject’ of the examination [...], III. An initiative on the part of the ministry that – regardless of the faculties’ resistance – supports pedagogy at universities [...].¹⁷

In May 1917 Spranger was once again given the opportunity to argue his position in favour of independent *Kulturpädagogik* at universities at a conference of the Prussian Ministry for Education and Arts in Berlin.

2. The pedagogical conference of 1917

It would go beyond the constraints of this paper to go into detail about the conference and its participants’ lines of argumentations, which were partly rather contradictory.¹⁸ The reasons for said conference were multifaceted; the central reasons, however, are given below. Firstly, several delegates had requested the minister of education and arts to ensure that pedagogy would find greater representation at universities.¹⁹ One could find similar requests in daily newspapers.²⁰ Secondly, pedagogic issues represented a major part of the public discourse. Thirdly, and possibly the most decisive aspect, the minister was aware of the *kulturpädagogische* [cultural pedagogical] approach, which he had come to know from Spranger’s memorandum among others, and which he considered indispensable for the pedagogic orientation of the nation’s educational system after the war. He knew and feared a reform-oriented pedagogy that would ally with social democratic forces, which further promoted the academization of elementary school teachers’ training; *Kulturpädagogik* then represented a counter-model for him.²¹ In his invitation to professors and pedagogues involved in the political, administrative, and legal bases of schools, Minister of Education and Arts

¹⁷ *Ibid.*, Bl. 181r.

¹⁸ Cfr. especially B. Schwenk *Pädagogik in den philosophischen Fakultäten – Zur Entstehungsgeschichte der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland*, in «Jahrbuch für Erziehungswissenschaft», 2 (1977-78), pp. 103-131; H.-E. Tenorth, *Pädagogik für Krieg und Frieden. Eduard Spranger und die Erziehungswissenschaft an der Universität Berlin 1913-1933*, in K.P. Horn, H. Kemnitz, eds., *Pädagogik unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*, Stuttgart, Franz Steiner Verlag, 2002, pp. 191-226; E. Matthes, *Die Pädagogik konstituiert sich als universitäres Fach*, cit.

¹⁹ Cfr. GStA, *Die Vorlesungen und die Errichtung von Lehrstühlen für Pädagogik bei den Universitäten*, cit., Bl. 183r.

²⁰ Cfr. e.g. *ibid.*, Bl. 166r.

²¹ Cfr. regarding this Tenorth, *Pädagogik für Krieg und Frieden*, cit., pp. 196 ff.

von Trott zu Solz did not leave any doubt that pedagogy (in its correct, national pedagogical form!) had the right to be a subject at universities when he writes: «The right of pedagogy as a university subject and its need for reform are considered to have been acknowledged».²² In his welcome address, he talks about the fact that pedagogy's right of residence at our universities has been recognized²³ – a statement which seems an euphemism.

Once again, Spranger expresses his *kulturpädagogische* position at the conference:

The object of pedagogy as a science, which was only to belong to universities, is the formation process that appears in all areas of culture. Within said formation process, one must differentiate between opposing sides: the *educational ideal, ductility*, the *creator* (educator), and the *educational community* (e.g. school).²⁴

On the basis of this quadriga, Spranger develops the curriculum for scientific pedagogy.²⁵

The revised version of the exam regulations for teaching positions at secondary schools in Prussia, which was published on 31 July 1917 and took effect on 1 April 1918, still carried the signature of von Trott zu Solz who resigned in July 1917. It stated that the pedagogy exam was to be moved to the end of the second stage.²⁶ Neither Spranger's memorandum from 1915, nor another relevant report in 1916, nor his argumentation regarding *Kulturpädagogik* at the pedagogic conference could encourage a rethink. The only concession, which was structurally marginal, was that pedagogy could be chosen as an additional subject for the scientific exam.²⁷ With regards to content it corresponded to the *kulturpädagogische* position; in fact, it was taken word for word from Spranger's memorandum.

In 1960 Spranger still complained about the decision that had moved the pedagogy exam to the second stage – a decision which he had also

²² GStA, *Die Vorlesungen und die Errichtung von Lehrstühlen für Pädagogik bei den Universitäten*, cit., Bl. 232r.; Cfr. E. Spranger, *Ernst Troeltsch über Pädagogik als Universitätsfach*, in J. Derbolav, F. Nicolini, eds., *Erkenntnis und Verantwortung. Festschrift für Theodor Litt*, Düsseldorf, Schwann, 1960, pp. 451-463 (p. 452).

²³ *Pädagogische Konferenz im Ministerium der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten am 24. und 25. Mai 1917. Thesen und Verhandlungsbericht* [Pedagogic Conference at the Ministry for Spiritual and Educational matters on May 24 and 25, 1917], p. 8.

²⁴ Schwenk, *Pädagogik in den philosophischen Fakultäten*, cit., p. 148; emphasis in original.

²⁵ Cfr. *ibidem*.

²⁶ Cfr. «Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen», 1917, pp. 612-661, §1.

²⁷ Cfr. *ibid.*, § 25.

unsuccessfully attempted to prevent in a direct dialogue with the responsible official Reinhardt.²⁸

3. Spranger's *Gedanken über Lehrerbildung* [Thoughts on Teacher Training] (1920)

This paper's central objective is preventing a university secondary school teacher training.²⁹ Therefore, Spranger developed the concept of an academy for educators, «Bildnerhochschule».³⁰ Thus, questions regarding the proper organization of secondary school teacher training represent the focus of his paper. He further focused on higher-level teacher training at universities although this is done on the side. He insistently goes against tendencies to turn philosophical faculties into teacher faculties. His counter arguments are as follows: «There must be one place in the state, at which pure science can be found and taught regardless of any possible useful applications».³¹ He continues with a national pathos:

We shall not be robbed of this truly German idea that has prevailed since the 18th century, as the spiritual greatness of the German nation does not rest on the dedication to pure research to the least extent. It is only due to knowledge exceeding the needs of a direct application that leads to new, unexpected possible applications or thoughts that shape culture.³²

Furthermore, trainee secondary teachers were to come to know and become familiar with the fruits of scientific knowledge, to pass them on at secondary schools, whose graduates would then pass them on to the people [*Volk*].³³

He also takes a critical look at a claim stating that «the philosophy faculty would be divided into two areas: one for the teachers' vocational school, and a place for research and purely scientific training. Besides, research in teacher training at the university was fiction anyhow».³⁴

²⁸ Cfr. Spranger, *Ernst Troeltsch über Pädagogik als Universitätsfach*, cit., pp. 453 f.

²⁹ Cfr. G. Meyer-Willner, *Eduard Spranger und die Lehrerbildung. Die notwendige Revision eines Mythos*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1986, pp. 211-331.

³⁰ Cfr. E. Spranger, *Gedanken über Lehrerbildung*, in Id., *Gesammelte Schriften*, III: *Schule und Lehrer*, Heidelberg, Niemeyer, 1920/1970, pp. 27-73 (p. 53).

³¹ *Ibid.*, p. 50.

³² Cfr. *ibid.*, pp. 50 f.

³³ Cfr. *ibid.*, pp. 51 f.

³⁴ *Ibid.*, p. 71.

Spranger insistently goes against this idea: «It is by no means that one could engage in science *with* or *without* research according to one's fancy».³⁵ Rather, «every true pursuit of science [was] a *development* and would, therefore, have the character of intellectual production [...] from the early beginnings, which led from recognizing the findings made by others, to independent, new discoveries».³⁶ According to Spranger, this is also the characteristic of scientific teacher training.

4. Spranger's memorandum *Die Ausbildung der höheren Lehrer an der Universität* [The training of higher-level teachers at the University] of 1925 (in comparison to his memorandum of 1915)

Spranger's starting point regarding his argumentation in this paper is the *view* that the educational background of secondary school teachers at philosophy faculties does not concur with their future profession; one merely claimed that universities educated them to have a wrong perception of their profession.³⁷ Spranger then countered that in the meantime most university professors had come to the realization that they could not only align their lectures with future researchers, but rather had to take future higher-level teachers' requirements into account.³⁸

Nonetheless, this realization does not at all imply that the philosophy faculty could deduce a restructuring from it, which could be described as a 'pedagogization'. Its teaching activities can neither formally be oriented only towards pedagogic principles, nor can it grant such considerable space for lectures and tutorials regarding content as frequently required nowadays.³⁹

The university's core was science as such.⁴⁰ In this, he does not see an issue for teachers at secondary schools either, as the pedagogic moment represented

³⁵ *Ibidem.*

³⁶ *Ibidem.*

³⁷ Cfr. [E. Spranger], *Die Ausbildung der höheren Lehrer an der Universität. Denkschrift der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin*, Leipzig, 1925, p. 7. In his «Thoughts about teacher training» Spranger himself spoke of the university's partly voidable achievements considering higher-level teacher training (cfr. Id., *Gedanken über Lehrerbildung*, cit., p. 69).

³⁸ Cfr. [Id.], *Die Ausbildung der höheren Lehrer an der Universität*, cit., p. 8.

³⁹ *Ibidem.*

⁴⁰ *Ibidem.*

one in which factual content and objective cultural heritage/education had to come to life if education were not to perish due to intellectual anaemia.⁴¹ However, there was a genuine issue: first of all, there is a difference regarding subjects at universities and secondary schools.⁴² It had to be pointed out that they could not generally be overcome; inevitably, the «scientific foundation»⁴³ had to exceed the knowledge necessary for schools. Nonetheless, one must firstly not assume that all students had «an urge to do research»⁴⁴, and secondly, the subject areas, which did play a role in school lessons, had to be taken into consideration during one's university studies. Spranger, therefore, suggests a classification into levels throughout the studies,⁴⁵ as well as individual study guidance as remedies.⁴⁶ He further suggests taking scholarly content and methods regarding natural science into closer consideration, as this was an area in which the issue became especially obvious.⁴⁷ Another complaint was that future secondary school teachers were trained to be mere specialists.⁴⁸ On the contrary, Spranger stresses the necessity of specialized scientific research.⁴⁹ «Despite the obligation to focus on individual issues, properly understood science does not submerge into mere specialism. The general aspect of science does not lie within the result, but rather in the research question».⁵⁰

Rather than for purely scientific seminars, guidelines will arise for the purpose of teacher training. These will determine topics for tutorials, which can open broad perspectives from a single and limited starting point. They will further determine that the method used for this object will have a typical and transferable meaning for a certain area or rather for the science concerned.⁵¹

Thirdly, the issue/challenge arises for future higher-level teachers to get to know the position in which one arranges science within a cultural overall task.⁵² All of the individual sciences had to face this categorization.⁵³

⁴¹ *Ibid.*, p. 9.

⁴² *Ibid.*, p. 10.

⁴³ *Ibidem.*

⁴⁴ *Ibid.*, p. 11.

⁴⁵ *Ibidem.*

⁴⁶ *Ibid.*, p. 12.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 13.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 14.

⁴⁹ *Ibid.*, pp. 14 f.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 16.

⁵¹ *Ibid.*, p. 17.

⁵² *Ibid.*, p. 18.

⁵³ *Ibid.*, pp. 19 f.

Additionally, the studies of philosophy and cultural pedagogy had to contribute to the establishment of cultural awareness.⁵⁴ It was, furthermore, important to consider the «cross connections of the subjects»⁵⁵ in this context. One had also to pay special attention to necessary abilities and appropriate proficiencies throughout the higher-level teacher training at universities. Thus, special attention must be paid regarding proper German in written and oral language, good presentation skills, communicative proficiencies in foreign languages as well as technical abilities.⁵⁶

Finally, Spranger points out an outstanding difference between university and (secondary) school, namely the one between «pure science and education».⁵⁷ This difference could not be dismissed. However, university lecturers could and should feel and let students feel the special educational force of their subject; the specific educational thought was to inherently be part of their area and was to live within them.⁵⁸ In addition, they were to occasionally touch those points in which the rigorous law of science, organic growth, and the totality of the human soul, which had to be formed, all connect.⁵⁹

One can also find a plea for university didactics or pedagogy in Spranger's memorandum:

It would be helpful in every respect if we occasionally listened to each other and exchanged methods. A free community of university lecturers that showed an interest in the mentality of student generations, and which would be concerned with tertiary-level education pedagogics would be of great value for the specific purpose of teacher training). Additionally, lectures should be connected to colloquia.⁶⁰

Spranger only shortly mentions the «specific area of pedagogic education»⁶¹ in his memorandum. He takes up ideas that he already mentioned in his memorandum from 1915 and which he also voiced at the «pedagogic conference» in 1917. Once again, he promotes an establishment of *Kulturpädagogik* within secondary school teacher training.

Pedagogy should – with regard to its historic aspect – ideally be a comprehensive, philosophically illuminated history of both education and mind; while with respect

⁵⁴ *Ibid.*, pp. 20 f.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 22.

⁵⁶ *Ibid.*, pp. 23 f.

⁵⁷ *Ibid.*, pp. 24 f.

⁵⁸ *Ibid.*, pp. 25 f.

⁵⁹ *Ibidem.*

⁶⁰ *Ibid.*, p. 26.

⁶¹ *Ibidem.*

to its systematic aspect it should represent a cultural-philosophically founded theory of education.⁶²

In 1915 Spranger stressed, as mentioned above, that practical pedagogy had no place at the university. In 1925 he is a bit more moderate and explains that it could only be effective on two conditions: «As necessary introduction to future professional ethics as well as an opportunity to get to know one's personal suitability or non-suitability for the profession of educator».⁶³ The rejection of training schools, which he mentioned in earlier writings, remains:

Every discussion about the connection of an obligatory training school and university has to be strongly rejected from the very beginning [...]. If at a university there is a lecturer of pedagogy who constantly has a close enough relation to the practice in order for him and his kindred spirited employees to have confidence in the practice's exemplary and inspiring effectiveness, he may introduce it as an option.⁶⁴

Finally, Spranger raises the question of what the university could do for the future teacher's development of proper professional ethics and concludes: «The pedagogic lecture must provide the theory; in-depth practice, on the other hand, has to be provided by the role-model academic teacher who is convinced of his profession and shows an interest in his students».⁶⁵ Lastly, Spranger once again stresses the right of secondary school teachers' education to remain at universities despite its flaws: it was still better, «to have a merely educated mind come to a school, rather than a friend of children with an entirely empty mind, who cannot provide the children with any more than any same-aged playmate could⁶⁶ – the setting of priorities here becomes obvious.

5. Viewpoints of other *Geisteswissenschaftliche Pädagogen* (Nohl and Weniger)

Nohl's consideration regarding secondary school teacher training can be

⁶² *Ibid.*, p. 20. Spranger shows great skepticism towards didactical lectures. He reasons by stating that the students neither had any time for this nor an understanding because they lacked practical experiences of the problem (cfr. *ibid.*, p. 28).

⁶³ *Ibid.*, pp. 28 f.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 29.

⁶⁵ Cfr. *ibid.*, p. 30.

⁶⁶ *Ibidem.*

found in his talk titled «Die Ausbildung der wissenschaftlichen Lehrer durch die Universität» [The education of scientific teachers at universities] which he held at the «Göttinger Philologentag»⁶⁷ [day of philologists] in Göttingen. In this contribution one can find various parallels to Spranger's ideas mentioned in his 1925 memorandum. However, there are some explicit differences. Firstly, Nohl points out the well-known complaint about insufficient training of secondary school teachers at universities, which according to him was caused by students being trained to go from expert academics to researchers, and indeed, the better their teachers the stricter their training within university context. Upon taking up their profession they would then realize that there was more to it than only teaching pupils about the search for truth.⁶⁸ This contradiction was irreversible and permanently virulent. However, another new problem had arisen, namely that the content teachers were to convey in school lessons was no longer taught at universities.

The attempt to retreat from pedagogy with regard to the teachers' scientific education could not be helpful anymore because science, regarding content, not its formal position, has become insufficient for life: it no longer provided people with a feeling of security.⁶⁹

Nohl traces this back to sciences being abstract and to the fact that their meaning of life ('Lebenssinn') had not been developed sufficiently. Similarly to Spranger, he opposed a pedagogization of science because – and this is a wording which matches Spranger's – the strongest educational force of science still laid in its absolutely factual drive with which it obeyed its own law. Scientific teachers had to express this more than they used to until then; in doing so they could further stress science's significance for life.⁷⁰ Just like Spranger, Nohl warns against the attempt of using a way out of disappointment of the specialized sciences in pedagogy: The teacher thinks «that from the lack of faith in their own subject, they could escape into pedagogy. However, it is obvious that one cannot educate without believing in the content of the intellectual world one conveys. Pedagogy itself essentially remains formal; the teachers' greater power derives from their intellectual conviction».⁷¹

⁶⁷ H. Nohl, *Die Ausbildung der wissenschaftlichen Lehrer durch die Universität*, in Id., *Pädagogische Aufsätze*, Langensalza-Berlin-Leipzig, Beltz, 1927/1929², pp. 183-189.

⁶⁸ Cfr. *ibid.*, p. 183.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 184.

⁷⁰ Cfr. *ibidem.*

⁷¹ *Ibidem.*

Similarly to Spranger, Nohl also suggests an organizational change for the study's structure: the differentiation – in modern language – between basic and main studies was to be clarified with the help of a clear separation of introductory and 'final' lectures.⁷² Additionally, he makes a plea for better study guidance – just like Spranger did. «The theory of the best method of learning how to swim, namely by being thrown into the water, which is applied by the liveliest university lecturers, and which may have been true in times of simpler intellectual conditions, does no longer suffice in the face of the troubled sea the student has to cross».⁷³

In a next step, Nohl focuses on *pedagogy* within secondary school teacher training. He makes the case for a scientific study of pedagogy by stating:

It is simply impossible to expect teachers to receive a pedagogic introduction to the profession's ethics within traineeship, thereby giving up on the university's great task to convey the meaning of the respective profession, especially at *that point in time*, and instead leaving it to practice. The purpose of pedagogic academies and seminars will, therefore, not be the introduction to pedagogic techniques. Instead one is to justify pedagogic work in the context of an intellectual existence in order for the young person to understand the position they will take on within the great whole, and in order for them to understand the nature of a pedagogic approach in contrast to life's outside demands.⁷⁴

On the basis of this understanding regarding theory and practice, Nohl also opposed any pedagogic cook-book approach; rather, he is concerned with the study of a scientific (*Kultur-*)*Pädagogik*. Regarding content, he demands lectures concerning general pedagogy, the history of it, contemporary pedagogy as well as lectures concerning children's psychology, and the establishment of bodies for the necessary staff, all of which is in accordance with Spranger.

Unlike Spranger – and a clear delineation to the Berlin memorandum – he considers didactics of subjects to be indispensable. There was no doubt that within such specialized didactics the bridge between specialist science and pedagogy was created and that it was especially the didactics of one's subject which concluded the future teacher's education at university.⁷⁵ Once again, he did not mean a teaching technology, but a reflection of how pedagogy shaped the respective science, pedagogy's meaning regarding

⁷² Cfr. *ibid.*, pp. 185 f.

⁷³ *Ibid.*, p. 186.

⁷⁴ *Ibidem*.

⁷⁵ Cfr. *ibid.*, p. 187.

education as well as the fundamental position it provided, the selection of topics, and the creation of a curriculum, the teacher's position between topics and youth within the process of education, and so on. Nohl insistently rejects the idea of taking secondary school teachers' pedagogic training to pedagogic academies.⁷⁶ Pedagogy as a science had to be incorporated at university and was to hold an eminent position within the scientific studies of secondary school teachers. Similarly to Spranger, Nohl opposes training schools and also declares himself in favour of students having to observe teachers for several weeks in their holidays.⁷⁷ Furthermore, Nohl agrees with Spranger and makes a case for a final exam in pedagogy at university, as he believes the enacted abolition to have been a mistake.⁷⁸

In the late 1940s/early 1950s Nohl's student, Erich Weniger, commented on questions regarding secondary school teacher training in reports and memoranda. He considers the pedagogic education of secondary school teachers to be the 'thorny problem'⁷⁹ of teacher training. It can be found that he is much more critical towards university teacher training than Spranger and Nohl, but nevertheless argues for it. However, he points out one had to critically note that most secondary school teachers essentially wanted to be scientists.⁸⁰ According to him they had no affection for their profession.⁸¹ This, Weniger stated, was an intolerable condition. «We have to make use of all of our theoretical insight in order to achieve the practical goal, namely preparing the people for their profession as educators».⁸² University – where secondary school teacher training took place – had to face its dual task to both win students over to the educator's profession, and to prepare them for the reality waiting for them by using scientific tools.⁸³ The decision regarding the student's educational suitability, which was to be made as early as possible, represented a great challenge and a problem not yet solved.⁸⁴ The necessary scientific preparation for the profession of a secondary school

⁷⁶ *Ibidem*.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 188.

⁷⁸ *Ibid.*, pp. 188 f.

⁷⁹ E. Weniger, *Aufgaben und Gestaltung der Lehrerbildung*, in Id., *Lehrerbildung, Sozialpädagogik, Militärpädagogik. Politik, Gesellschaft, Erziehung in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik*, Weinheim-Basel, Beltz, 1953/1990, pp. 91-111 (p. 107).

⁸⁰ *Ibid.*, pp. 107 f.

⁸¹ *Ibid.*, p. 108.

⁸² *Ibidem*.

⁸³ Cfr. *ibidem*.

⁸⁴ Cfr. E. Weniger, *Pädagogische Ausbildung der Philologen*, in Id., *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis*, Weinheim, Beltz, 1950/1952, pp. 475-481 (p. 476). Cfr. Id., *Aufgaben und Gestaltung der Lehrerbildung*, cit., p. 109.

teacher demanded the undertaking of educational studies among and parallel to specialist studies.⁸⁵ The focus here was to convey a scientific understanding of the reality of education, the educational system, school organization and the basic ideas concerning it, theories, and objectives.⁸⁶ Considering this purpose of pedagogy, Weniger is absolutely in accordance with Spranger's and Nohl's tradition. In addition to a hermeneutic, he pleads for a phenomenological perspective to the educational system:

The reality of education and the school system has a structure one must know if one intends to work in it as a responsible person based on one's own decision rather than as a mere technician [...] If one does not make use of this optional insight, one will – despite of all one's disciplinary suitability – remain a craftsman at best, and a dilettante or improviser at worst.⁸⁷

He very clearly points out his criticism towards the lack of educational training: «It certainly is no advantage at all that the scientific teachers' training, especially in a significant area of their future profession, lacks scientific character».⁸⁸ Furthermore, Weniger stands up for the integration of general and specialized didactics in the secondary school teacher's studies, which is in accordance with Nohl:⁸⁹

Unfortunately, among many philologists the strange superstition that a specialized science always carried the decision about its educational effect remains. Alternatively, they believed that lessons merely represented an applied and simplified science, that the topics themselves had an educational effect, that questions regarding teaching methods were purely practical, and whatever other similar palpable but wide-spread misconceptions may come to mind. In fact, however, these are the thorny problems that are in need of comprehensive reflection,

⁸⁵ In his memorandum from 1949 he clearly opposes plans – coming for example from the ministry of education and cultural affairs in Lower Saxony – to outsource pedagogical studies for secondary school teachers to pedagogic academies (E. Weniger, *Die pädagogische Ausbildung der wissenschaftlichen Lehrer durch die Universität*, in Id., *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis*, Weinheim, Beltz, 1949/1952, pp. 458-474, pp. 460 ff.).

⁸⁶ Cfr. Weniger, *Pädagogische Ausbildung der Philologen*, cit., p. 479.

⁸⁷ *Ibid.*, pp. 479 f.

⁸⁸ Id., *Die pädagogische Ausbildung der wissenschaftlichen Lehrer*, cit., p. 459.

⁸⁹ Here, Weniger takes on an opposing position to Spranger. However, Spranger, too, realized that teachers were not to believe that if they had science alone, everything else would just fall into their laps. Cfr. E. Spranger, *Über die künftige Pflege der Pädagogik an den deutschen Universitäten. Gutachtliche Äußerungen zu der Pädagogischen Konferenz im Preußischen Ministerium der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten am 24. und 25. Mai 1917*, in «Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Experimentelle Pädagogik», 19 (1918), pp. 209-234 (p. 250).

namely within every subject [...], in the subjects' relation to each other [...], in the relation of the subjects to the respective science, and the question regarding the scientific character of the school subject in principal.⁹⁰

Weniger considers it to be especially significant for students of secondary school teaching profession to develop pedagogic ethics, which they would have to share with other students of the teaching profession as well as teachers, and which is to evoke «the feeling of an inner unity regarding the educational task of the people».⁹¹ Thus, despite separate training courses an inner unity between the various teacher groups is to set in according to Weniger.

6. Conclusion: an autonomous pedagogical science?

Although shown to different extents and with an elitist taint, it appears all *Geisteswissenschaftliche Pädagogen* predominantly share the view of a useful, institutionally separated training of primary, elementary, and middle school teachers on the one hand, and secondary school teachers on the other hand. Even though this concept seems to have become alien to us, which is why the 15 remaining states of Germany consider the still existing Universities of Education (*Pädagogische Hochschulen*) in Baden-Württemberg to be foreign bodies, other thoughts considering this concept are quite contemporary. This is true for the perennial issues of academic teacher training, the useful relation between specialist sciences, subject didactics, and educational sciences (although today this oftentimes only means educational *psychology*) and their respective part, as well as possible forms of cooperation within teacher training.

It is further true for the content which is to be taught and learned during academic teaching-training in the subject of pedagogy. On the basis of international developments, it appears that at German universities there is (again) a tendency towards limiting pedagogy to technical knowledge, and marginalizing or even eliminating general or historical pedagogic issues over topics such as 'classroom management', 'feedback culture', and 'diagnostic competence'. It would certainly be insightful to analyse the current projects of *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (teacher training open to quality) conducted by the federal ministry for education and research regarding this topic.

Geisteswissenschaftliche Pädagogen stand up for a relative autonomous

⁹⁰ Weniger, *Pädagogische Ausbildung der Philologen*, cit., p. 480.

⁹¹ Id., *Die pädagogische Ausbildung der wissenschaftlichen Lehrer*, cit., p. 466.

pedagogic science with its own research question that – in connection to specialist sciences taught from a research-oriented perspective (and – partly – subject didactics) – leads to reflection and critical abilities of the future teachers which contrasts with their practical actions, and thus creates the basis for professional actions in a comprehensive sense.

From my point of view, it would not be harmful to remember this tradition and to make use of it in a modernized manner.

Modernisation by Feminisation? The History of Women Teachers' Education in Germany (in the 19th and Early 20th Century)

by *Elke Kleinau*

In Germany, the term 'feminisation' has always been a polemical call to arms in objection to an excess of women teachers in schools. Today, it is used in the debate depicting boys as the losers in education.¹ Researchers examining this theory identify three arguments in the subject's treatment in the media and in education politics:² firstly, male pupils lack male role models within educational institutions, which is a cause of uncertainty and a hurdle to the development of positive images of masculinity, and can hence have a negative impact on boys' attitudes towards learning and skill development. Secondly, it is claimed women teachers judge the achievements of boys and girls differently, since they punish behaviour perceived as 'typical of boys', such as disrupting lessons, via grades while favouring girls. A third claim is that school culture promotes feminisation, via 'frilly content' or learning arrangements orientated more strongly around girls' learning styles and willingness to learn, and that boys perform less well at school because it has become an environment far removed from their lifeworld.

The purpose of this paper is not to examine the validity of these claims;³ it is sufficient to observe that the above arguments embrace naturalising gender stereotypes that not only have been rendered obsolete by the latest

¹ Cfr. J. Budde, *Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen*, Bonn, Berlin, 2008, URL: https://www.schule.at/file-admin/DAM/Gegenstandsportale/Gender_und_Bildung/Dateien/Bildungsmisserfolg.pdf, 20 August 2018.

² Cfr. H. Faulstich-Wieland, *Mehr Männer in die Grundschule: welche Männer?*, in «Erziehung und Unterricht», 160 (2010), 5-6, pp. 497-504 (p. 497); M. Helbig, *Sind Lehrerinnen für den geringeren Schulerfolg von Jungen verantwortlich?*, in «Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie», 62 (2010), 1, pp. 93-111 (p. 93).

³ Cfr. in this regard H. Faulstich-Wieland, *Werden tatsächlich Männer gebraucht, um Bildungsungleichheiten (von Jungen) abzubauen?*, in A. Hadjar, ed., *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*, Wiesbaden, VS, 2011, pp. 393-415.

sociological research on the development of gender identities on the micro-level and the construction and manifestation of gender relations on the macro-level, but are also at odds with the recent discussion within education research concerning the reflection of gender in education. Furthermore, the discourse on the feminisation of the teaching profession or the school environment devalues the educational and pedagogical achievements of women, a line of argument already encountered in the debate on secondary schools for girls in the 19th century.

The concept of feminisation supports the idea of an originally male territory upon which women have – wrongfully – encroached, banishing its rightful owners.⁴ From this perspective, the feminisation of schools is a history of loss, of the decline of a hitherto male-dominated profession. This paper asks whether women's entrance in the teaching profession did not also contribute to innovations in the education system and gender relations in Germany in the 19th and 20th century. First, however, we must examine the term or concept of modernisation.

1. On the way to a controversial modernity

Girls' secondary schools and women's teacher education were closely connected in the 19th and 20th century. Girls' secondary schools and their associated women teachers' seminars were mostly funded by private sponsors and were long considered backward by socio-historical education research, since the discipline considered public administration – along with the introduction and observance of compulsory schooling – to be an important indicator of the modernity of an education system.⁵ The state's responsibility for educational affairs was thus interpreted as 'modern' in the sense of societal progress, while the efforts of private school authorities were considered a manifestation of societal backwardness. Hence the connection of girls' secondary schools and women's teacher education to access to state careers and admission to university around the turn of the 20th century was deemed «belated modernisation».⁶

⁴ Cfr. D. Hänsel, *Frauen im Lehramt – Feminisierung des Lehrberufs?* in E. Kleinau, C. Opitz, eds., *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung, II: Vom Vormärz bis zur Gegenwart*, Frankfurt am Main-New York, Campus, 1996, pp. 414-433 (p. 431).

⁵ Cfr. H.-E. Tenorth, *Der sozialgeschichtliche Zugang zur Historischen Pädagogik*, in G. Böhme, H.-E. Tenorth, *Einführung in die Historische Pädagogik*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1990, pp. 117-181 (pp. 141 f.).

⁶ J. Jacobi, *«Entzauberung der Welt» oder «Rettung der Welt»? Mädchen- und*

A society's modernity, if we overlook the everyday use of the term in the sense of innovation, is determined by processes of industrialisation, urbanisation, democratisation, bureaucratisation and secularisation. Theories of modernisation assume a deliberate development in the course of which societies become liberated from traditional conditions and take on 'modern' characteristics.⁷ The processes associated with modernisation – it is assumed – do not develop independently of one another, but are interwoven in manifold ways. Consequently, an industrialised society had «inevitably lead to social emancipation and a liberal constitution»⁸ as well as to secularisation.

Theories of modernisation developed against the background of the Cold War. They assume the historical superiority of the Western European–North American model of capitalist democracy over Communism but also over fascist, autocratic societies. The concept of interwoven 'modern' processes was soon subject to criticism, since sociological analyses of 'modernity's model country', the USA, revealed a clear dissonance between economic modernisation and religious affiliation. Historical analyses of National Socialism and Communism also provided examples of the separateness of individual modernisation processes, since economic productivity hardly went hand in hand with democratisation. Criticism of modernity, often understood as a 'good, desirable modernity', has been advanced by many intellectuals in recent years, perhaps most influentially by Michel Foucault's examination of the impositions societies of discipline place upon the 'modern' human being⁹ and by representatives of postcolonial studies, who firmly reject the idea of universal development according to the European model.¹⁰

While the theory of the «continued existence of religious dimensions»¹¹ in modernity is gaining acceptance in research on the history of pedagogic

Frauenbildung im 19. Jahrhundert in Deutschland, in «Zeitschrift für Erziehungswissenschaft», 9 (2006), 2, pp. 171-186 (p. 172).

⁷ Cfr. Th. Mergel, *Geschichte und Soziologie*, in H.-J. Goertz, ed., *Geschichte: Ein Grundkurs*, 3rd ed., Reinbek bei Hamburg, Rowohlt, 2007, pp. 688-717.

⁸ W. Schieder, *Faschismus*, in R. van Dülmen, ed., *Fischer Lexikon Geschichte*, Frankfurt am Main, Fischer, 1990, pp. 177-195 (p. 181).

⁹ Cfr. M. Foucault, *Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks* (1963), München, Fischer, 1973 (It. trans. *Nascita della clinica*, Torino, Einaudi, 1969); Id., *Überwachen und Strafen* (1975), Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1976 (It. trans. *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi, 1976); Id., *Sexualität und Wahrheit* (1976-1984), 3 vols., Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1977-1986 (It. trans. *Storia della sessualità*, Milano, Feltrinelli, 3 vols., 1978-1985).

¹⁰ Cfr. S. Conrad, S. Randeria, *Geteilte Geschichten – Europa in einer postkolonialen Welt*, in Eaed., eds., *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*, Frankfurt am Main-New York, Campus, 2002, pp. 9-49.

¹¹ Jacobi, «Entzauberung der Welt», cit., p. 172.

discourses, socio-historical perspectives on the institutional development of education have long concentrated on the secularisation paradigm. Studies from a gender history and early modern perspective on the other hand have questioned the close connection between modernisation and secularisation in the history of girls' and women's teacher education.¹² Studies on Catholic territories in South Germany and Austria have demonstrated that the waning influence of Catholic educational orders and their replacement by communal or state authorities did not so much foster secularisation as bring about the complete neglect of school education for girls.¹³ Juliane Jacobi has repeatedly shown that the development of girls' schools and women's teacher education cannot be fully understood without examining the religious dimension.¹⁴ Along with educational institutions for Jewish girls, not only the school of Catholic orders or the institutions founded by Protestant Revivalist movements and deaconess associations but also the democratic-liberal educational institutions of the 1848 revolution were religious in character.¹⁵ The classical concept of modernisation as a linear process of secularisation has thus been critically questioned in the context of girls' and women's teacher training. In the following, I even assume that many of these privately sponsored and religiously inspired initiatives and institutions have set pedagogical standards, for instance in terms of foreign-language teaching. Furthermore, the teachers at such schools fostered the image of an economically independent, working woman. In order that we might gain a better understanding of this perspective, allow me to briefly outline the structural development of women's teacher education in Germany with a clear focus on Prussia, as the German state with the greatest influence on education policy in the 19th and 20th century.

¹² Cfr. e.g. A. Conrad, *Zwischen Kloster und Welt. Ursulinen und Jesuitinnen in der katholischen Reformbewegung des 16./17. Jahrhunderts*, Mainz, Philipp von Zabern, 1991; W. Schmale, N.L. Dodde, eds., *Revolution des Wissens? Versuch eines Problemaufrisses über Europa und seine Schulen im Zeitalter der Aufklärung (1750-1825)*, Bochum, Dr. Dieter Winkler, 1991.

¹³ Cfr. M. Friedrich, *«Ein Paradies ist uns verschlossen...». Zur Geschichte der schulischen Mädchenerziehung in Österreich im «langen» 19. Jahrhundert*, Wien-Köln-Weimar, Böhlau, 1999; S. Schraut, *Mädchenbildung im katholischen Raum*, in S. Schraut, G. Pieri, *Katholische Schulbildung in der Frühen Neuzeit. Vom «guten Christenmenschen» zu «tüchtigen Jungen» und «braven Mädchen». Darstellungen und Quellen*, Paderborn-München-Wien-Zürich, Ferdinand Schönigh, 2004, pp. 13-70.

¹⁴ Cfr. J. Jacobi, *Mädchen- und Frauenbildung in Europa von 1500 bis zur Gegenwart*, Frankfurt am Main-New York, Campus, 2013.

¹⁵ Cfr. E. Kleinau, *Bildung und Geschlecht. Eine Sozialgeschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland vom Vormärz bis zum Dritten Reich*, Weinheim, Deutscher Studienverlag, 1997, pp. 60-97.

2. The structural development of women's teacher education in Germany

In the 19th century, the education of girls and women did not take place within a well-organised public education system. Well into the 20th century, the Prussian state showed a marked lack of interest, since its central motivation for intervening in boys' education – developing suitable state officials – did not extend to girls. For many years, women teachers gained their professional qualifications either autodidactically or through private tuition. It was not until the mid-19th century that seminars for women teachers became increasingly institutionalised, often attached to a girls' secondary school in the form of advanced classes. The duration of women's teacher training was by no means governed by uniform regulations. There were three-year, two-year and even one-year courses. For a long time, the Prussian examination regulations assumed uniform training for women teachers at primary schools and girls' middle and secondary schools. From 1845 onwards, the ministerial regulations distinguished between exams for primary school and secondary school teachers, but until the end of the century there were examination regulations «entailing 'a permeability of careers' for female primary school teachers and women teachers at girls' secondary schools».¹⁶ Attending a women teachers' seminar was not a condition of eligibility for the exam; one could still prepare for it via private tuition or self-study. The exam itself was conducted by a royal examining commission. It was not until the late 1880s that individual institutions were permitted to examine their own students.

The actors driving the reform of girls' and women's teacher education in the 19th century included the academically educated male senior teachers at girls' secondary schools with aspirations of social climbing and equality with their colleagues at boys' secondary schools, and female teachers, who in 1890 joined forces in the *Allgemeiner Deutscher Lehrerinnenverein* (ADLV) [General German Women Teachers' Association], an independent professional organisation. Female teachers formed the largest vocational group in the bourgeois German women's movement that developed in the last third of the century.¹⁷

¹⁶ M. Nieswandt, *Lehrerinnenseminare: Sonderweg zum Abitur oder Bestandteil höherer Mädchenbildung?*, in Kleinau, Opitz, eds., *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*, cit., II, pp. 174-188 (p. 175).

¹⁷ Cfr. B. Kerchner, *Beruf und Geschlecht. Frauenberufsverbände in Deutschland 1848-1908*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1992.

In the 19th century, women teachers largely taught in private elementary schools and in private girls' secondary schools. With the gradual expansion of state primary schools from the middle of the century on, male teachers developed a professionalisation strategy that demanded private school teachers be granted the status of state bureaucrats, in analogy to the «primary school as a state institution»,¹⁸ as Wiltrud Drechsel demonstrated in the case of schools in the Free Hanseatic City of Bremen. The extraordinary success of this strategy came at the expense of women teachers, who initially remained outsiders in this process of increased state control due to their lack of institutional training opportunities and their then insufficient professional networks. They languished in the worse-paid, precarious positions in private elementary schools, which were also gradually dismantled. A recurring argument in the discussion regarding the admission of women teachers to the public school system was the so-called feminine character, which rendered it simply impossible for them to keep discipline in the classroom.¹⁹

It was not until the adoption of universal compulsory schooling in the late 19th century brought about a drastic shortage of teachers in the public primary school system that the first women teachers were accepted into state schools. Women teachers in Germany's Catholic territories found employment more easily than their Protestant colleagues,²⁰ as there had been a tradition of women teachers since the establishment of teaching orders in the 16th and 17th century.²¹ The first two state-run teacher seminars for women were opened in 1832 in Münster and Paderborn, that is, in the Catholic territories of Prussia.²²

In the public girls' secondary schools, women were restricted to teaching the lower years and were barred from becoming head mistresses, unlike in the private institutions. The reason given was a lack of academic qualifications. The women teachers' associations thus fought for girls to be allowed to take the graduation exam [*Abitur*] and to enrol at universities. In order to deflect these wide-reaching demands, in 1894 the 'May Provisions' granted women teachers a kind of advanced course entitling them to teach the higher years and

¹⁸ W. Drechsel, *Die Professionalisierung des «Schulstandes» und die «unbrauchbar gewordenen» Elementarschullehrerinnen*, in Kleinau, Opitz, eds., *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*, cit., II, pp. 161-173 (p. 162).

¹⁹ Cfr. *ibid.*, p. 169.

²⁰ Cfr. M. Fiegert, *Pragmatische Geschlechtertrennung. Die Anfänge elementarer Mädchenbildung im geistlichen Fürstentum Osnabrück. Ein Beitrag zur Historischen Mädchenbildungsforschung, Interdisziplinäre Frauenforschung*, I, Bochum, Dr. Dieter Winkler, 1999, pp. 194 ff.

²¹ Cfr. Conrad, *Zwischen Kloster und Welt*, cit.

²² Cfr. Jacobi, *Mädchen- und Frauenbildung in Europa*, cit., p. 273.

to run girls' secondary schools. To be eligible for the 'senior schoolmistress's exam' [*Oberlehrerinnenprüfung*], women had to have five years' teaching experience, have studied two to three years as a guest auditor at an university or have taken privately organised academic courses. However, this exam guaranteed neither a funded position teaching said higher years at a girl's school, nor wages comparable to those of their male colleagues in such positions.

Women teachers were employed in public service under much worse terms than their male counterparts. They earned approximately a third less, which in turn affected the size of their pensions, they were granted the status of public official [*Beamte*] much later, had to leave the profession upon marrying – which also meant they were no longer entitled to a pension – and had few prospects of becoming a head mistress, if any at all. These conditions did not improve with the increasing involvement of the state in girls' secondary education. The Prussian Girls' School Reform of 1908, which established courses qualifying young women for admission to university courses [*Studienanstalten*], set a limit on the number of women teachers at public girls' secondary schools, while teaching at boys' secondary schools remained the unquestioned preserve of male teachers. As my research on the Free and Hanseatic City of Hamburg has shown, it was not until the Weimar period that women teachers were increasingly entrusted with running schools, when the position of a head teacher was no longer that of a supervisor and the emphasis shifted to duties rather than rights.²³

3. Innovations in the education system and changes in gender relations

To what extent then did the tradition of girls' secondary schools and women's teacher education contribute to innovations in the education system, and to what extent did female teachers as single professional women contribute to the changes in gender relations?

Sources of the time were long characterised by the cliché of the uneducated schoolmistress. Early research also depicted her as a «dilettante»,²⁴ not only in Germany, but in England, France and the USA too. Van Essen and Rogers identify the «rediscovery of the significance of the

²³ Cfr. Kleinau, *Bildung und Geschlecht*, cit., p. 244.

²⁴ M. van Essen, R. Rogers, *Zur Geschichte der Lehrerinnen: Historiographische Herausforderungen und internationale Perspektiven*, in «Zeitschrift für Pädagogik», 52 (2006), 2, pp. 319-349 (p. 331).

female private tutor»,²⁵ which was considerably better than her reputation. Likewise, the girls' schools, which had long been rated as poor in quality, in many cases proved to be projects that seem extremely progressive from today's perspective. My own research on a Hamburg school for girls, originally founded as a charity school, confirms this perspective. The long-serving headmistress Anna Wohlwill (1841-1919) was able to advance the school's development into a fully-fledged, officially recognised girls' secondary school while retaining an innovative pedagogical concept of social and interdenominational coeducation. The school consequently took in children from different social strata and different religious confessions.²⁶ The progressive educationalist Hugo Gaudig (1860-1923), himself the head of a women teachers' seminar, held the emphasis placed on modern languages at girls' secondary schools and women's teacher training in high regard, since he considered Latin and Greek to be of little educational value to either sex.²⁷ In 1896, a recently qualified senior teacher cleverly described the advantages of the education in modern languages she had gained in the seminar and further courses in her letter of application to the Hamburg schoolmistress Anna Wohlwill: even if she could not boast a university education, she could nevertheless point to the fact that she had far greater language skills and was better read «than most students leaving university».²⁸ The applicant thus referred to the tradition in girls' secondary schools and women teachers' seminars of placing greater value on spoken language. In contrast, teaching in boys' secondary schools and academic teacher training focused on grammar and translation and thus adhered to the didactics and methodology of Classics. The foreign language educationalist Sabine Doff, whose PhD thesis examined school curricula, teaching materials and text books in English and French at girls' secondary schools, writes about a specific didactics of modern languages which «could be anchored by the gradually developing girls' secondary school system not least due to the late regulatory interference by the state».²⁹ A rethinking of foreign language teaching took place as schools oriented towards

²⁵ *Ibid.*, p. 330.

²⁶ Cfr. E. Kleinau, *Von der Armenschule zur höheren Mädchenschule. Der Frauenverein zur Unterstützung der Armenpflege und die Schule des Paulsenstifts in Hamburg*, in G. Ball, J. Jacobi, eds., *Schule und Bildung in Frauenhand: Anna Vorwerk und ihre Vorläuferinnen, Wolfenbütteler Forschungen*, 141, Wiesbaden, Harrassowitz, 2015, pp. 205-219.

²⁷ Cfr. H. Gaudig, *Höheres Mädchenschulwesen*, in P. Hinneberg, ed., *Die Kultur der Gegenwart*, Leipzig, Teubner, 1912, pp. 191-257 (pp. 213).

²⁸ Kleinau, *Bildung und Geschlecht*, cit., p. 263.

²⁹ S. Doff, *Englischlernen zwischen Tradition und Innovation. Fremdsprachenunterricht für Mädchen im 19. Jahrhundert, Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung*, V, Munich, Langenscheidt, Longmann, 2002, p. 340.

real life and living foreign languages [*Realgymnasium und Oberrealschule*] came to be seen as the equals of humanist grammar schools, which until 1900 were the only schools providing full access to university. This development also owed much to the realisation that the pronunciation of modern languages at boys' secondary schools was «dreadful».³⁰ Here, women teachers at girls' secondary schools set pedagogic standards which filtered into higher boys' schools in the course of the new language reform movement in the 20th century.³¹

In the 19th and early 20th century, teaching was one of the few professions deemed acceptable for girls and women from the bourgeoisie. During the Empire, there were two contradictory images of marriage and family for male and female teachers. The common image of the male teacher was that of a married family man. Having a wife and family were thought to have a positive influence on a professional career, since being married was a condition of promotion to leading positions in girls' schools in particular. Female teachers on the other hand were to be celibate, as established by decree in 1880. While the Weimar constitution did away with all exemptions concerning female public officials, demobilisation and enforced staff cutbacks created further legal means for removing married women from teaching posts.

There has been much research on the function of celibacy for female teachers. Social historians such as Detlef K. Müller considered it a necessary consequence of wives sharing the social status of their husbands; as «Frau Professor or Frau Hausmeister [caretaker]»,³² married teachers would have disrupted the social hierarchy among the staff. Other explanations suggest that forbidding marriage served to intensify competition not only between male and female teachers but also between single and married female teachers.³³ At the turn of the century, the majority of organised women teachers supported celibacy, since they thought lifting the ban on marriage would pose a threat to their professional achievements towards equality with male colleagues.

Contemporary sources and novels contain no end of misogynistic

³⁰ *Ibid.*, p. 382.

³¹ Cfr. *ibid.*, p. 340.

³² D.K. Müller, *Die Integration des Mädchenschulwesens in das Schulsystem ab Beginn des 20. Jahrhunderts*, in D.K. Müller, B. Zymek, *Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches 1800-1945. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte*, II: *Höhere und mittlere Schule*. In cooperation with U.G. Herrmann, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1987, pp. 67-126 (p. 70).

³³ Cfr. Kleinau, *Bildung und Geschlecht*, cit., p. 218; K. Bieler, *Im Preußischen Schuldienst. Arbeitsverhältnisse und Berufsbiographien von Lehrerinnen in Berlin-Schöneberg 1871-1933*, Köln-Weimar-Wien, Böhlau, 2007, p. 206.

portrayals of the single female teacher. As she becomes more advanced in years, she is described as a joyless, constantly ailing, bitter individual.³⁴ At the root of this was the idea that the female teacher had failed to fulfil her ‘true purpose’, the vocation of ‘housewife, spouse and mother’. As an educated middle-class father told his daughters in the 1880s: «You are not pretty, you have no money, so marriage is not an option».³⁵ Well into the 20th century, the number of married women who stayed in school staffs remained low. It was not until the 1970s that they became a role model for the compatibility of work and family in the Federal Republic. But the cliché of the beleaguered ‘old spinster’, conceived as a cautionary tale for young girls keen to study, was far from reality in the Empire too, as women teachers’ autobiographies from the 19th century demonstrate.³⁶ Even Gertrud Bäumer (1873-1954), a firm advocate of celibacy, stressed in her memoirs that while she had followed her career path out of financial necessity, she had done so entirely of her own volition and not as a result of failed marriage plans.³⁷ Her self-presentation as an attractive, desirable woman is supported by gushing statements by former pupils and colleagues, and even a later political opponent, like the Social Democrat Hedwig Wachenheim (1891-1969), described her as a «model of a modern type of woman transcending class boundaries with a slightly androgynous flair – an intellectual version of the ‘New Woman’, as it were».³⁸

³⁴ Cfr. H. Schroeder, *Die ‘verkümmerte’ und ‘verbitterte’ Lehrerin. Die Debatte um das Lehrerinnenzölibat in der ersten Frauenbewegung*, in «Die deutsche Schule», 1st Supplement: *Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule*, 1990, pp. 199-207; S. Enzelberger, *Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Weinheim-München, Juventa, 2001, p. 93.

³⁵ C. Huerkamp, *Die Lehrerin*, in U. Frevert, H.-G. Haupt, eds., *Der Mensch des 19. Jahrhunderts*, Essen, Magnus, 2004, pp. 176-200 (p. 176).

³⁶ W. Gippert, E. Kleinau, *Bildungsreisende und Arbeitsmigrantinnen. Auslandserfahrungen deutscher Lehrerinnen zwischen nationaler und internationaler Orientierung (1850-1920)*, Köln-Weimar-Wien, Böhlau, 2014.

³⁷ Cfr. A. Schaser, *Helene Lange und Gertrud Bäumer. Eine politische Lebensgemeinschaft*, Köln-Weimar-Wien, Böhlau, 2000, p. 47.

³⁸ I. Stoehr, *Professionalität, weibliche Kultur und «pädagogischer Eros»*. *Gertrud Bäumer als Sozialpädagogin*, in M.S. Baader, H. Kelle, E. Kleinau, eds., *Bildungsgeschichten. Geschlecht, Religion und Pädagogik in der Moderne*, Köln-Weimar-Wien, Böhlau, 2006, pp. 195-215 (p. 210); see also Schaser, *Helene Lange und Gertrud Bäumer*, cit., p. 114.

4. Conclusion: the ambivalence of professional achievement

From the perspective of the 21st century, the professional achievements of women teachers under the Empire and the Weimar Republic appear rather ambivalent. The high degree of organisation of women teachers in independent professional associations and the nascence of a professional class consciousness not only fostered their professionalisation but also forced the state to play an active role in girls' and women's education. However, the expansion of state bureaucracy was not entirely advantageous to women teachers; the Girls' School Reform of 1908 and the academisation of women's teacher education accommodated important demands of the women teachers' associations, but the structural alignment with boys' secondary schools and expanded entitlement came at the price of pedagogic freedom. The adoption of content and methods tested at girls' secondary schools was limited «only to areas in which boys' secondary schools were not yet well developed, especially in the teaching and methodology of modern languages».³⁹

As far as woman teachers' qualifications in the 19th and early 20th century are concerned, historical studies on women and gender have revised the stereotype of the completely uneducated private woman teacher. This rehabilitation of the private school system and its women teachers is a result of increasingly critical readings of writings by the very pedagogues who promoted the reforms in girls' schools in the 19th century. Their assessment of a hopelessly desolate situation besetting girls' and women's education had long been taken unquestioningly by sociohistorical research, which failed to recognise that these authors were establishing a *topos* designed to emphasise the importance of their own achievements in the theory and politics of education.⁴⁰

³⁹ Doff, *Englischlernen zwischen Tradition und Innovation*, cit., p. 145.

⁴⁰ Cfr. Schaser, *Helene Lange und Gertrud Bäumer*, cit., p. 110.

Teacher Training in the Federal Republic of Germany since 1990: the Founding of the Schools of Education

by *Charlotte Röhner*

Teacher training in Germany is currently in a period of structural and programmatic change which, triggered by the negative results German pupils achieved in various international studies of performance at school, has also resulted in long-term reforms of the teacher education system. ‘Teacher Training Centres’ [*Zentren für Lehrerbildung*] and ‘Professional Schools of Education’ are centralised institutions established at all universities with teacher training programmes in the post-PISA¹ phase and are aimed at improving the efficiency of learning and performance at schools by improving the quality of teacher training. My paper examines the role of teacher training centres, i.e. the schools of education, within the context of the strategic reorientation of teacher training at universities, their goals and tasks. Roughly 10 years after the implementation of the reforms and reorientation of teacher training programmes at the universities, we can assess the initial empirical results on the strategic and programmatic situation of those centres and schools of education contributing to the further development of teacher training and the professionalisation of teachers in the context of university education.

1. Educational reform and teacher training within the context of the global OECD strategy

The establishment of schools of education is situated in the current development of primary, secondary and tertiary education, as prescribed by a comprehensive redefinition of and global measures for the regulation of the educational system within an international context as well as the

¹ PISA = Programme for International Student Assessment.

decisions of international organisations and institutions.² Within this context the *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) plays a crucial role as a catalyst for securing the efficiency of school education in the common economic space by means of the international comparative PISA studies on school performance. The OECD considers school education a precondition for the future economic success of the OECD states.³ In the tertiary sector, participation in the global labour market is steered via the Bologna process, which, through the standardisation of study programmes in Europe, aims at both greater flexibility and mobility when it comes to achieving educational qualifications.

The restructuring of the university system of qualification into Bachelor and Master degrees had obvious structural implications for teacher training in Germany and initially took place separately from the teacher training centres and schools of education that were established at a later stage. Before analysing the function of centres and schools of education for the reorientation of teacher training, it is important to briefly sketch out the development of teacher education in Germany by means of a short historical excursion.

2. The development of the teacher education study programmes in Germany: a short overview

Since the beginnings of the state-regulated obligatory school system at the end of the 18th century, elementary ‘lower’ education was separated from ‘higher’ education, that is, education for a select few. The system of school education as well as the classification of teachers corresponded to this model: teachers for higher and for lower school education taught at separate institutions. The establishment of teaching at *Gymnasien* at the beginning of the 19th century – in which a teacher taught two subjects, had to go through

² Cfr. F.-O. Radtke, *Die Erziehungswissenschaft der OECD. Aussichten auf die neue Performanz-Kultur*, in «Erziehungswissenschaft», 14 (2003), 27, pp. 109-136; G. Zimmer, *Die Universität in der informationstechnischen Produktionsweise. Perspektiven und Widersprüche*, in «Das Argument», 272 (2007), 4, pp. 546-559.

³ Cfr. E. Flitner, *Pädagogische Wertschöpfung. Zur Rationalisierung von Schulsystemen durch public-private-partnerships am Beispiel von PISA*, in J. Oelkers, R. Casale, R. Horlacher, S. Larcher Klee, eds., *Rationalisierung und Bildung bei Max Weber. Beiträge zur historischen Bildungsforschung*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2006, pp. 245-266; W. Thole, C. Schweppe, I. Lohmann, S. Andresen, J. Scheipl, M. Schrödter, *Bildung im Zeitalter der normierten Globalisierung. Folgen für die Sozialpädagogik*, in R. Fatke, H. Merckens, eds., *Bildung über die Lebenszeit*, Wiesbaden, Springer, 2006, pp. 265-278.

the two phases of university training and had a one and a half to two-year period of practical training in the schools [*Referendariat*] – still serves as the structural basis for the model used today. With the enforcement of obligatory schooling for the broad masses in the 19th century, a two to three-year concept of seminar education was introduced for elementary school teachers for the first time. This programme of study was open to those who completed elementary school at about the age of 17.

With the introduction of the Weimar primary school, which established a common school for all children, the separation between lower and higher education for the four years of primary schooling was abandoned.⁴ This was accompanied by a revaluation of elementary school teaching. Since the 1920s, the *Abitur* [British equivalent to the A Level] was required for admission to elementary school teacher studies at *Pädagogische Akademien* [pedagogical academies].

After 1945, this structure of teacher training was kept in West Germany, together with the three-tiered school system of elementary school, middle school and grammar school. Teaching at these schools remained separated with regards to education, status and salaries. The training of primary, elementary and middle school teachers took place at pedagogical colleges, whereas grammar school teachers were still trained at universities.

The reform and expansion of education in the 1970s, which was connected to calls for a comprehensive democratisation of society and for equal opportunity regarding access to schools and universities, resulted in a great demand for newly trained teachers. This demand went hand in hand with the need for an academisation and more subject-oriented training of primary, elementary and middle school teachers, which was connected with the increased integration of ‘lower’ teacher training into university education. This structurally conservative type of teacher training, involving six-semester qualification programmes, is still offered at universities in a few federal states, such as in Hesse or at the pedagogical colleges in Baden-Württemberg.

Nevertheless, beyond this outmoded form of teacher training, the teaching programmes have been fundamentally reorganised and, with regards to university education, harmonised as part of the Bologna reform and the reorientation of teacher training stemming from the so-called ‘PISA shock’. Pioneering this comprehensive equalisation of all teaching programmes was the Federal State of North Rhine-Westphalia, which in

⁴ Cfr. J. Reyer, *Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2006.

2008 enacted a state law providing for university education of equal duration for all levels of teaching: the first phase of training consists of a six-semester BA and a four-semester MA, including one semester of practical work during the first phase, while the second phase comprises 18 months of practical training.⁵

Since the Federal Republic of Germany (FRG) is a confederation of individual federal states, all matters related to culture, including schooling and teacher training, are handled differently in each of the states. As a result, and in contrast to centrally governed countries, there are no standardised regulations. For teacher training throughout the FRG, this means that the teacher training programmes exhibit a high degree of non-standardisation and heterogeneity when it comes to the structure, status and duration of courses. The traditional state exam is now quite rare and only found at a few universities, above all in the federal state of Hesse, where the teacher education courses are modularised. The majority of the federal states have switched over to a consecutive model of teacher education consisting of BA and MA courses, which include different models of varying duration for the various school types and BA courses for the ‘Teacher Bachelor’ or ‘Polyvalent Bachelor’ variants. All of these incorporate elements designed to prepare prospective teachers for the teaching profession. The most recent development is the establishment of integrated teacher courses, including special education, as stipulated by the *Lehrkräftebildungsgesetz*⁶ of the Federal City State of Berlin. This form of teacher education is oriented toward the skills and abilities required at inclusive schools. As such, special education teacher training has been abandoned in Berlin. This mixture of diverse models – according to Kotthoff and Terhart – «has led to a situation in which the structural differences between teacher training models in the 16 German federal states are currently greater than they were prior to the 1999 Bologna Process, and perhaps even greater than they have ever been».⁷

According to the educationalist and teacher training researcher Terhart, the poor results achieved by German pupils taking part in the international studies on school performance – thus connected with the so-called ‘PISA shock’ – have resulted in an «education-historical break» with fundamental

⁵ Cfr. Landesregierung Nordrhein-Westfalen, *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG)*, Erfstadt, 2008.

⁶ The law regulates the scientific (artistic, when applicable) and practical school training of prospective teachers as well as teacher continuing education.

⁷ H.-G. Kotthoff, E. Terhart, ‘New’ Solutions to ‘Old’ Problems? Recent Reforms in Teacher Education in Germany, in «Revista española de educación comparada», 22 (2013), pp. 73-92 (p. 84).

changes concerning «the educational discourse, the educational system and educational research, which can be observed in Germany since about the year 2000».⁸ According to him, these changes are «commented on, celebrated, and demonised as giving expression to the globalisation of education».⁹

Whereas this ‘Sputnik shock’ triggered the first fundamental educational reform in the history of the FRG (between 1965 and 1975), the structural dimension and duration of the current reform dynamics of the second great educational reform – triggered by PISA – are much more significant and mark a paradigm shift in the orientation of the primary, secondary and tertiary sectors. This change has been accompanied by processes of standardisation and new managerial approaches at schools and universities. The fundamental transformation from an input- to an output-oriented means of assessing development at schools and universities marks a conceptually and semantically fundamental change in our understanding of education and training.¹⁰ The political measures on the part of school education have led to a focus of school learning in terms of skill expectations, binding educational standards and evaluation-oriented steering of schools by means of school inspections as well as binding nationwide comparative studies. Also with regards to teacher training, the *Kultusministerkonferenz* (KMK) [Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Federal States] agreed on standards of professional practice in terms of compulsory skill requirements and connected them to the reform process of university studies already in progress in accordance with the Bologna Process.¹¹ Since the quality of school performance is connected with the quality of teacher training, an interdependency of teacher training, level of education and performance of students is presupposed – the mechanisms and effects of which in the research on education and teachers has only been modelled in theoretical terms.

⁸ E. Terhart, *Lehrerbildung und Lehrerberuf nach PISA*, in M. Bonsen, B. Priebe, eds., *PISA. Fragen und Folgen. Anstöße zur Qualitätsentwicklung im Bildungssystem*, Selze, Friedrich Verlag, 2016, pp. 87-103 (p. 88).

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Cfr. R. Casale, C. Röhner, A. Schaarschuch, H. Sünker, *Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft*, in «Erziehungswissenschaft», 21 (2010), 41, pp. 43-66; O. Jann, *Fatale Mobilmachung. Die neue Wissenspolitik und die Universitäten*, in «Forschung & Lehre», 17 (2010), 4, pp. 254-255.

¹¹ Cfr. KMK, *Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe*, 2004: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf, 30.01.2018.; KMK, *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. Dezember 2004*: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung.pdf, 30.01.2018.

3. The role of teacher training centres in the reform of teacher education at universities

Teacher training centres were established in individual federal states starting in the mid-1990s as *one* element in the attempt to solve the structural and topical problems of teacher training at universities – problems that became manifest as a consequence of the integration of teacher training into universities and fragmentation and marginalisation within the faculties. The extent and scope of the issues encountered, of course, varied amongst the 16 federal states. The establishment of teacher training centres was intended to build an institutional forum and administrative body for teacher training, one which coordinates the matters connected with teacher training and overcomes the often perceived marginalisation of teaching-related subject contents of the academic disciplines by means of an inner-university networking of course contents. The centres were also intended to address the often lacking educational scientific core of training. Moreover, the absence of practical work elements during the university phase, often lamented by students, was supposed to be compensated for by way of systematically connecting theoretical and practical elements of the *Schulpraktische Studien* [periods of practical studies at schools]. Finally, the lack of an overarching organisation and coordination of studies was supposed to be addressed, and an advisory authority supervising the structures of the various teacher courses was supposed to be institutionalised. The evaluations carried out within the context of the pilot project ‘Teacher Training Centres’ focused on interviews at North Rhine-Westphalian universities and seminars in the second phase. In doing so, as early as the end of the 1990s a definite trend can be demonstrated: the centres are overburdened with tasks that are too broad in scope, a development said to result from a lack of subject-related resources, understaffing and insufficient influence within the universities.¹²

Only in the course of the reorientation following the PISA shock were

¹² Cfr. M. Mürmann, M. Große-Holthaus, *Koordination und Organisation des Lehramtsstudiums*, in H.D. Rinkens, G. Tulodziecki, S. Blömeke, eds., *Zentren für Lehrerbildung. Fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerbildung. Ergebnisse eines Modellversuchs PLAZ*. Münster, LIT, 1999, pp. 69-84; S. Blömeke, *Zentren für Lehrerbildung: Entstehungszusammenhang, Modelle und Analysen der Leistungsfähigkeit*, in M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Priewe, J. Wildt, eds., *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2000, pp. 52-123; Ead., *Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehrerbildung und die Aufgaben von Zentren für Lehrerbildung. Folgerungen aus einer Theorie universitärer Lehrerbildung*, in N. Seibert, ed., *Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2001, pp. 131-162.

teacher training centres and schools of education established nationwide at all universities with teacher training programmes, and existing centres reorganised. It is no coincidence that the name ‘Professional Schools of Education’, which characterises the development only since 2010, reflects an understanding of these institutions developed in the Anglo-Saxon countries and is specified in the following definition offered by Weiler: professional schools are problem- and application-oriented, interdisciplinary teaching, research and organisational entities meeting the educational and research requirements of certain societal responsibilities – education, healthcare, the legal system, social welfare, housing and transportation.¹³

The institutionalisation of professional schools of education at the universities was supposed to address structurally, sustainably and at the national level those deficits of teacher education criticised by the German *Wissenschaftsrat* [Science Council] in 2001, which up till then had no conceptual-strategic place in teaching and research.¹⁴ To ensure a standardised reform of teacher training, the KMK, where the ministers of all 16 federal states discuss education-political issues and take binding decisions, developed curricular and topical standards for teacher training that define both general and subject-specific requirements.

The educational scientific competence fields include ‘teaching, education, evaluation, innovation’ and in each case describe training standards for the first and the second phase of teacher training.¹⁵ The topical orientations of these competence fields represent the classical fields of teacher training, which are semantically formulated in terms of skill expectations and definitions of standards and are furthermore characterised by a high degree of generalisation. Since theoretical approaches and bodies of knowledge [*Wissensbestände*] supported by empirical educational research are comparably underrepresented among the KMK standards, traditional domains and curricular concepts of teacher training were relied on in the conceptualisation of the standards.¹⁶ How these were taken into consideration in the new courses and what impact and empirical effects have been observed

¹³ Cfr. H.N. Weiler, *Die Welt kennt keine Disziplinen*, in «duz Magazin», 6 (2005), 1, pp. 28-29.

¹⁴ Wissenschaftsrat, *Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Lehrerbildung*, Drucksache [official record] 5065/01, Berlin, 2001.

¹⁵ Cfr. KMK, *Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe*, cit.; KMK, *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*, cit.

¹⁶ Cfr. E. Terhart, *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – nach zehn Jahren*, in «Die deutsche Schule», 106 (2014), 4, pp. 300-323.

regarding the improvement of teacher training quality will be discussed in the following section.

4. Analysis and evaluation of the concept of professional schools of education in the federal states

Professional schools of education represent a new organisational model of research and teaching in the context of teacher training, with two types having been developed. The first type is an institution possessing the status of a faculty and is headed up by a dean. This faculty has chairs of educational science and sometimes even chairs focusing on didactics. It has broad decision-making powers concerning teacher training within the university and cooperates with those disciplines relevant for teacher training. Such faculties are typically characterised by an explicit educational scientific and subject didactics research focus as well as have authority regarding all matters involving staff, teaching and support of junior researchers. Furthermore, the institution has the right to award doctoral and post-doctoral degrees. Dual memberships and joint appointments ensure the cooperation with other disciplines connected to teacher training.

The second type is a central institution of the universities and has far-reaching decision-making powers when it comes to the overarching tasks and responsibilities regarding the organisation and development of teacher training courses. While it does not have the status of a faculty and cannot award doctoral or post-doctoral degrees, it does have a say when it comes to the appointment of professorships in the educational sciences and subject didactics. Its research perspectives are oriented toward the cross-sectional tasks of teacher training. The orientation of institutions of the second type represents a further development of the teacher training centres, some of which have been turned into professional schools. The change of name is meant to signal the reorientation of the quality development in teacher training. At some universities these institutions have even been recently established. The designation ‘professional school’ indicates the aim connected with this form of institutionalisation: the professionalisation of teacher training at universities. It should be noted, however, that the strategic reorientation of the functions and tasks of the central institutions of teacher training also holds for centres that have not elected to change their names.

By way of analysing selected schools of education, the objectives of teacher training connected to the professionalisation of teachers will be

shown. In 2008, the School of Education at the Technical College of Munich (TUM) was the first to attain the status of a faculty and to be endowed with all the academic rights [right to award doctoral and post-doctoral degrees, right to appointment]. The goal of this institution is the modernisation of the teacher training programmes for prospective teachers at *Gymnasium* and vocational schools in the disciplines of mathematics, natural sciences and technology. The TUM School of Education is programmatically oriented toward empirical educational research and appoints professors with a quantitative psychological research profile, many of whom contribute to the PISA research programme. The research programme is based on the framework laid out by the Federal Ministry of Education and Research for the support of empirical educational research and focuses on the systematic development of competence diagnostics and the empirical/quantitative grounding of subject didactics. This direction also accords with the research strategy within the context of the OECD's CER1¹⁷ concept, which pursues a transdisciplinary, European-oriented research on teaching-learning research (*Lehr-Lern-Forschung*) and supports the development of psychometric technologies of competence measurement from a global perspective, in cooperation with international companies such as Microsoft or Intel.¹⁸ The quantitative psychological focus of the research profile also becomes apparent when looking at the educational studies curriculum.¹⁹

The study of educational science is oriented both toward the micro-level of teaching and the learning- and social-psychological aspects of teaching. The theoretical approaches and research strategies currently applied in the learning sciences [*Lernwissenschaften*] and quantitative empirical educational research play a decisive role in the reorientation of teacher training. The critically reflective and historically systematic bodies of theory and knowledge produced by the educational sciences are excluded and thus not an object of study within the context of teacher training at the TUM School of Education.

The Professional School of Education at the Ruhr-University Bochum represents a development belonging to the second type, and this institution serves as a scientific hub regarding all strategic and content-related matters of teacher training, including an overarching cross-sectional structure covering all 12 faculties contributing to teacher training. It does not have the

¹⁷ CER1 = Centre for Educational Research and Innovation.

¹⁸ Cfr. OECD Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science. Paris, OECD, 2007.

¹⁹ Cfr. Technische Universität München, Study plan, 2018, <https://www.edu.tum.de/studium/fuer-studierende/studiengaenge/bildungswissenschaften/research-on-teaching-and-learning>, 30.01.2018.

status of a faculty and is not entitled to award doctoral and post-doctoral degrees. The former Centre for Teacher Training was re-established as a professional school. This reorientation or shift of focus is further demonstrated by the establishment of a Centre for Educational Studies as well as having an external scientific advisory board. Its research programme is open to different approaches and perspectives, and it aims to initiate school- and teaching-related educational research as well as support continuing education for teachers.

With regard to the curricular profile, the following findings have been established: the professionalisation of teacher training at the Ruhr-University Bochum has maintained its connection to general education [*Allgemeine Pädagogik*], school education [*Schulpädagogik*] as well as to neighbouring disciplines; moreover, it is based on an interdisciplinary understanding of the educational sciences.²⁰ The above profile does not show any one-sided emphasis of the new sciences of learning and the bodies of theory and knowledge connected with empirical educational research. Educational and social theory discourses are rooted in the curriculum, and international perspectives of educational development and intercultural education are taken into consideration. The responsibility for the disciplinary orientation of the study of educational science is in the hands of the Institute of Educational Science.

In order to analyse the most recent trend pertaining to the programmatic and strategic orientation of centres and schools (within the scope of the broader developmental process), the Professional School of Education at the Humboldt University Berlin will serve as the third example. The model on which the Professional School of Education at the Humboldt University Berlin is based illustrates the close linkage between the further development of study programmes and the strategic orientation of the Professional School of Education's research initiatives. These initiatives include a focus both on educational scientific questions and on the requirements of an inclusive school, not to mention the orientation of the research profile toward the cross-sectional tasks of teacher training. The Federal City State of Berlin's 2014 *Lehrkräftebildungsgesetz*²¹ stipulates the integration of teacher training courses covering special education subjects as well as obligatory inclusion modules and language education for all teacher training courses – a highly

²⁰ Cfr. Ruhr-Universität Bochum, *Amtliche Bekanntmachung. Gemeinsame Prüfungsordnung (GPO) für den Studiengang 'Master of Education' (M. Ed.) mit dem Berufsziel Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen*, Bochum, 2013: <http://www.pse.rub.de/download/gpomed2013.pdf>, 30.01.2018, pp. 19 f.

²¹ Cfr. Berliner Senatsverwaltung, *Lehrkräftebildungsgesetz, GVBl. 2014*, 49, 2014.

significant advancement for inclusive school development. To comply with the legal requirements, chairs have been established at the Professional School of Education that specifically meet the needs of this profile: a chair for language education working with the students in all disciplines, and a chair for methodology who is supposed to take up an integrative multi-methods approach. The acquiring of a research programme on the development of inclusive teaching formats in all subjects, within the context of the *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* [Quality Offensive for Teacher Training], takes the topic of inclusion into consideration and is flanked by a graduate college focused on inclusion, for which funds have been raised in advance by the Institute of Educational Science.

Thus, when it comes to research and teaching, the professionalisation of teacher training at the Professional School of Education at the Humboldt University aims at an educational scientific programme. This focus on general educational, societal and even human rights as significant questions for a humane school can be considered visionary.

4.1. Conclusion concerning the strategic and programmatic development of the schools of education

Having the full status of a faculty, the first type has the authority and power to define educational research and teaching at schools. Educational research and teaching is oriented toward the theoretical approaches and methodology of both the new learning sciences and the empirical educational research. In doing so, it marks a break with the plurality of theoretical and research traditions connected with educational science which are excluded from the curriculum.

The second type – with a cross-sectional structure covering all disciplines and subjects of teacher training as well as the responsibility of coordinating and improving the quality of the study programmes and teaching – is characterised by a form of research that moves between disciplines and subjects. Its research direction is open to a variety of methodologies and is not bound to any specific paradigm. The continuity with the theoretical and research traditions of educational science and its related disciplines remains largely intact.

An overview of the dynamic development of the centres and schools of education as well as of their function for the professionalisation of teacher training permit the following conclusion:

Centres of teacher training and schools of education at all German universities engaged in teacher training have undergone a process of institutionalisation in order to ensure a curricular and organisational harmonisation of the various elements of teacher training in these contexts.

According to the initial results of my ongoing research, models of the second type, which are scientifically open and show a multi-perspective orientation, are much more common.

These centres are becoming more and more the driving force behind research on teacher training and the teaching profession – each with different programmatic orientations and profiles. The Quality Offensive for Teacher Training, with 500 million Euros funding, supports the institutionalisation of centres and schools and thus strengthens their research profiles. In the course of this process, research programmes that are crucial for the professionalisation of teachers when it comes to the development of a humane school, such as the «model for inclusive teaching and learning»²² within the context of the quality offensive, are also supported.

5. Empirical findings on the effectiveness of schools of education and future prospects

Regarding the effectiveness of these schools and centres when it comes to teacher training, Böttcher and Blasberg's exploratory study concluded that a high degree of heterogeneity between the schools and centres exists regarding their programmatic and strategic orientation.²³ However, these institutions have in essence taken on administrative and organisational tasks, and from an organisation sociological standpoint, they are overburdened with excessively complex tasks when it comes to their steering function and responsibility for teacher training. As such, they are by no means in a position to combat the fragmented and contingent nature of teacher training nor to ensure that a 'standardised knowledge basis' will result from the training programmes. Studies by Lohmann, Seidel & Terhart²⁴ and

²² J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser, D. Pech, eds., *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen. Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung*, I, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2019.

²³ Cfr. W. Böttcher, S. Blasberg, *Strategisch aufgestellt und professionell organisiert? Eine explorative Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung*, Bonn, 2015: Deutsche Telekom Stiftung: https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/studie_boettcher_web.pdf, 30.01.2018; iid. *Wie professionell und reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen?*, in «Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung», 33 (2015), 3, pp. 356-365.

²⁴ Cfr. V. Lohmann, V. Seidel, E. Terhart, *Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. Eine Analyse aktueller Studienordnungen an nordrhein-westfälischen Universitäten*, in «Lehrerbildung auf dem Prüfstand», 4 (2011), 2, pp. 271-302.

Hohenstein et al.²⁵ have all shown that the implementation of standards for teacher training is hardly sufficient to attain the desired end.

Even after more than ten years, it is difficult to predict the significance of these centres and schools in the long run.²⁶ The process of institutionalisation has been carried out at all the universities engaged in teacher training, and these programmes show a dynamic development. It might very well be that only those centres and schools with a proven research direction will survive. For the time being, there is a lack of reliable studies on the efficiency of schools and centres when it comes to improving the quality of teacher training. This is still a desideratum for the research on this profession. And at the moment, there is no way to ascertain or predict which models will prove to be efficient when it comes to improving the scientific quality of teacher studies; moreover, no evaluation of the effectiveness of the centres and schools is currently in planning. According to the findings in Böttcher and Blasberg, it is astonishing «how little interest the political principal seems to show regarding what and how teacher training has developed after the most recent reform plans».²⁷ Thus, concerning the research on the teaching profession, reliable studies are greatly lacking.

These centres and schools are expected to initiate discussions, in particular dealing with controversial topics, and pose questions that are still taboo. This is also in line with positions supported by empirical educational research, which is committed to «uncover weak spots in the educational system»,²⁸ to «the transparency of general conditions, processes and results of the educational system»²⁹ and to a «non-elitist and classless concept of education».³⁰ Moreover, the positions of leading representatives of empirical

²⁵ Cfr. F. Hohenstein, F. Zimmermann, T. Kleickmann, O. Köller, J. Möller, *Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen?*, in «Zeitschrift für Erziehungswissenschaft», 17 (2014), 3, pp. 497-507.

²⁶ Cfr. E. Terhart, *Zentren für Lehrerbildung: systematische Probleme, institutionelle Widersprüche, praktische Schwierigkeiten*, in H. Merckens, ed., *Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung. Schriftenreihe der DGfE*, Wiesbaden, Springer, 2005, pp. 15-31; Id., *Lehrerbildung und ihre Reform: Welche Rolle spielen die Zentren für Lehrerbildung? Eröffnungsvortrag im Rahmen des 10. Bundeskongresses der Zentren für Lehrerbildung an der Ruhr-Universität Bochum*, [unpublished] 2017.

²⁷ Böttcher, Blasberg, *Strategisch aufgestellt und professionell organisiert?*, cit., p. 24.

²⁸ E. Klieme, *Bildung unter undemokratischem Druck? Anmerkungen zur Kritik der PISA-Studie*, in L. Ludwig, H. Luckas, F. Hamburger, S. Aufenanger, eds., *Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Bildung in der Demokratie II. Tendenzen - Diskurse - Praktiken*. Opladen, Farmington Hills, Budrich, 2011, pp. 289-302 (p. 301).

²⁹ *Ibid.*, p. 301.

³⁰ *Ibidem*.

educational research indicate a remarkable change of direction – one resulting in a relativisation of the bodies of knowledge connected with psychological quantitative research. Baumert, for example, speaks of the problem of misunderstood evidence-based research, for it is not possible to derive immediately applicable practical behaviour of teachers from empirical data. Rather, the necessary teaching skills refer to «skills consisting of declarative, procedural knowledge and experience-based knowledge connected to episodes and individual cases. These skills must be acquired in actu [...]».³¹ Thus, the possibility of moving back towards educational scientific discourses and models of teacher training opens up, resulting in a rehabilitation of the knowledge of the antinomies of teaching activities and case-related knowledge – thus making these aspects the significant points of reference for professional ways of acting.³² Nevertheless, the power of international actors in the context of the development of the primary, secondary and tertiary sectors of education should not be underestimated, and its significance for education and teacher training should continue to be critically observed and analysed in the future. In the context of the digitalisation of school and society, the influence of international educational organisations and decision-makers will represent a problem for those within educational science willing to confront them in the spirit of scientific enlightenment.

³¹ Cfr. J. Baumert in conversation with B. Priebe, *Im Fokus der Lehrerfortbildung: Optimierung des Lernens*, in «Lernende Schule», 68, 2014, pp. 22-24 (p. 22).

³² Cfr. W. Helsper, *Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit*, in A. Combe, W. Helsper, eds., *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1996, pp. 521-570.

La ‘spedagogizzazione’ della formazione degli insegnanti in Germania e la scienza dell’apprendimento come disciplina di riferimento dalla fine degli anni Novanta a oggi

di Rita Casale

1. Questioni di metodo

Il titolo del convegno che ha originato questo volume, *La formazione degli insegnanti del grado secondario in Europa: modelli culturali e casi nazionali*, rinvia a un dato storico e allo stesso tempo a uno specifico approccio storiografico. Storicamente il carattere nazionale della formazione degli insegnanti è legato alla sua istituzionalizzazione alla fine del XIX e agli albori del XX secolo, mentre la sua regolamentazione statale è politicamente e culturalmente legata al ruolo che le istituzioni scolastiche di diverso grado hanno svolto, a livello europeo, nel processo di formazione degli Stati nazionali, come mostra, nel caso specifico della Germania, Bernd Zymek.¹

La lettura dei singoli casi nazionali mediante un approccio storiografico capace di valorizzare la prospettiva culturale, che fa riferimento alla tradizione dell’*École des Annales*, nonché agli studi storici sui processi di formazione della mentalità in ottica ecologica,² mira a contestualizzare in un periodo di lunga durata le misure e le pratiche della formazione degli insegnanti, consolidatesi a partire da e in concomitanza con l’emergenza degli Stati nazionali.³

¹ B. Zymek, *Die Zukunft des Lehrberufs in Deutschland*, in «Die Deutsche Schule», 1 (2017), pp. 70-90.

² Paradigmatico in tal senso il notissimo lavoro di Ph. Ariès, *L’enfant et la vie familiale sous l’ancien régime*, Paris, Plon, 1960 (trad. it. Bari, Laterza, 1968), che mette in relazione il sentimento dell’infanzia con quello della famiglia e con la storia della scuola.

³ Di particolare interesse è, negli ultimi anni, l’emergere di un percorso di ricerca intitolato alla storia pedagogica delle professioni, che ha consentito, tra l’altro, di rivisitare in quest’ottica alcuni aspetti della storia della scuola e degli insegnanti. Al riguardo, per un riepilogo del lavoro svolto, cfr. E. Becchi, M. Ferrari, *Diventare professionisti. Un itinerario di ricerca*, in «Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche», 25 (2018), pp. 229-242. Per una recente rassegna sulla storia della scuola con particolare riferimento al

Attraverso la ricostruzione storica e l'analisi epistemologica di una costellazione specifica, questo contributo pone l'attenzione su uno sviluppo cui attribuisce un carattere di cesura rispetto a quello nazionale della formazione degli insegnanti. Del resto, tutto il presente volume si muove in una prospettiva comparata. L'analisi fa riferimento a una serie di pubblicazioni e di rapporti dell'OCSE, tra il 2001 e il 2017, mettendone in evidenza l'impatto sia sul profilo istituzionale della formazione degli insegnanti sia sul dibattito scientifico tedesco.

A tale proposito si fa cenno a una tendenza dai tratti ambivalenti: l'istituzionalizzazione di un *curriculum* formativo sovranazionale. Essa infatti, se per un verso apre la strada a un processo di standardizzazione, al superamento di una formazione culturale e professionale di stampo nazionale e nazionalistico, d'altro lato comporta il rischio di uno 'svuotamento' performativo dell'istruzione e della formazione. L'abbandono di canoni culturali tradizionali a favore della realizzazione di programmi formativi centrati sul concetto di 'competenza' disloca la formazione e l'istruzione da un piano culturale a uno operativo, da un piano disciplinare scientifico a quello di una 'pragmatica' professionale. Motivato in primo luogo da chiare esigenze di mercato e in secondo luogo da ragioni politiche, nonché nato da una volontà di superamento dei provincialismi locali, l'andare oltre il carattere nazionale relativo alla formazione degli insegnanti presuppone, a livello epistemologico, l'emancipazione dalle specifiche tradizioni culturali e l'ancoraggio a una didattica neurocognitiva. Anche laddove la risposta a questa trasformazione non venga fornita o individuata in una pedagogia di impronta psicologica, si possono osservare a livello europeo processi di standardizzazione transnazionali, la cui 'grammatica' non sembra più corrispondere all'assetto disciplinare dei sistemi nazionali di formazione. Tale grammatica era improntata, per quel che concerne la formazione degli insegnanti delle scuole secondarie per gran parte del contesto europeo, a un approccio idealista e storicista.⁴ In Germania il distacco da questa tradizione si esprime concettualmente nel passaggio da una concezione della formazione centrata sulla *Bildung* a una basata, in primo luogo, sul concetto di *apprendimento* e, in secondo luogo, su quello di *professionalità* abbinato a quello di competenza.

Lo studio e l'analisi di questo passaggio necessitano di un approccio

territorio lombardo, M. Ferrari, *Aspetti del dibattito storiografico sulla scuola in Lombardia tra antico regime e Unità*, in «Quaderni di intercultura», 10 (2018), pp. 17-44.

⁴ Per il contesto italiano si vedano, in questo volume, i contributi di S. Polenghi e di P. Carlucci e M. Moretti; per quello tedesco i saggi di S. Reh e J. Scholz, di M. Kraul, di E. Matthes.

metodologico⁵ in grado di rendere conto non soltanto del *côté* culturale della formazione degli insegnanti, ma anche di decifrarne il registro epistemico. L'obiettivo non è quello di contrapporre in maniera artificiosa le pratiche culturali a quelle semantiche o ai processi di istituzionalizzazione, quanto di evidenziare i nessi e di cogliere gli sviluppi transnazionali e le resistenze territoriali/locali presenti al loro interno.

2. Traduzione tedesca di una normativa europea

L'attuale riforma del sistema di formazione degli insegnanti in Germania come altrove in Europa è legata alla riforma del sistema universitario, facente seguito al cosiddetto 'processo di Bologna'⁶ e all'influenza sovranazionale esercitata dall'OCSE, nella realizzazione di un quadro di riferimento europeo per il rinnovo del sistema educativo.

L'adattamento del sistema di formazione alla normativa europea si è realizzato in Germania in seguito alla deliberazione del 10 ottobre 2003⁷

⁵ Marc Depaepe invita a una maggiore considerazione dei presupposti teoretici della storiografia pedagogica, nello specifico di quella avente come oggetto gli sviluppi della formazione dell'insegnante (M. Depaepe, *Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrberufs: ein Plädoyer für mehr Theorie in der pädagogischen Historiographie*, in E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland, a cura di, *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*, Münster [etc.], Waxmann, 2014, pp. 52-59). Per una concezione della pedagogia storiografica come epistemologia storica si rinvia a R. Casale, *The Educational Theorists, the Teachers, and Their History of Education. A plea for a history of educational knowledge*, in «Studies in Philosophy and Education», 23 (2004), pp. 393-408.

⁶ Si confrontino in merito anche le analisi di Ewald Terhart, che mettono in relazione gli effetti delle riforme legate al processo di Bologna con il cosiddetto Pisa-Schock (E. Terhart, *Lehrerbildung und Lehrberuf nach PISA*, in M. Bensen, B. Priebe, a cura di, *PISA – Folgen und Fragen*, Seelze, Klett-Kallmeyer, 2016, pp. 87-103).

⁷ Fino a questa data la formazione degli insegnanti di grado superiore, più precisamente la formazione degli insegnanti ginnasiali, era regolata in Germania da una normativa i cui elementi centrali erano già in vigore dal 1890 (cfr. S. Blömeke, *Lehrerausbildung*, in S. Blömeke, Th. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, W. Sacher, a cura di, *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*, Bad Heilbrunn-Stuttgart, Klinkhardt-UTB, 2009, pp. 483-490; H.H. Mandel, *Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preußen-Deutschland 1787-1987*, Berlin, Colloquium, 1989). Tale normativa prevedeva una fase di formazione scientifica e una di formazione professionale. La prima aveva luogo in ambito esclusivamente accademico e riguardava sia la formazione disciplinare che quella pedagogica, la quale si realizzava attraverso la frequenza di insegnamenti previsti nei corsi di laurea in pedagogia, ovvero in scienza dell'educazione, di psicologia, di sociologia, di scienze politiche o di filosofia. Formazione scientifica e formazione pedagogica del futuro insegnante erano attestati dal superamento del 'primo esame di Stato', cui seguiva una seconda fase della formazione nelle scuole (da 18 a 24 mesi). Questa seconda fase denominata 'referendariato'

della *Kultusministerkonferenz* (KMK) attraverso due procedure politiche.⁸

La prima riguarda l'introduzione di un corso di studi consecutivo, strutturato in due fasi, e la conseguente sostituzione del precedente corso di laurea, improntato su una formazione scientifica di carattere disciplinare, con il modello *Bachelor* e *Master*, mirante a una formazione più professionale che scientifica. Il BA, spesso di tipo polivalente relativamente alla formazione degli insegnanti, a differenza degli altri *Bachelors of Arts* non qualifica professionalmente, ma è propedeutico al *Master of Education* (MEd). Dopo il conseguimento del MEd inizia la seconda fase di formazione nelle scuole. Attualmente si discute sull'opportunità di superare le due fasi di formazione (una quasi meramente universitaria e una scolastica) e di introdurre il cosiddetto sistema duale. L'introduzione di un sistema duale realizzerebbe in pieno l'orientamento professionale della formazione auspicato dalla riforma del 2003 e costituirebbe un passo decisivo verso una formazione professionale dell'insegnante in quanto tale, vale a dire indipendentemente da uno specifico profilo scolastico.⁹

si concludeva con un 'secondo esame di Stato', che abilitava all'insegnamento (cfr. H.-G. Kotthoff, E. Terhart, 'New' Solutions to 'Old' Problems? Recent Reforms in Teacher Education in Germany, in «Revista española de educación comparada», 22, 2013, pp. 73-92). Per chiarezza e per una maggiore comprensione del profilo dell'insegnante liceale si deve aggiungere che in Germania la frequentazione del ginnasio inizia già con la quinta o in alcuni *Länder* (regioni) con la sesta classe (Berlino e Brandeburgo).

⁸ L'adattamento della normativa relativa alla formazione degli insegnanti al quadro di orientamento europeo dell'istruzione ha dovuto tener conto in Germania non soltanto di tradizioni culturali e di specificità istituzionali di stampo nazionale, ma anche di particolarità regionali, sancite a livello istituzionale dal federalismo e dall'autonomia decisionale in fatto d'istruzione da parte delle regioni (*Länder*). Sul carattere federale e sui problemi che esso comporta si rinvia a J. Oelkers, 'I wanted to be a good teacher...'. Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Studie, Berlin, Friedrich-Ebert-Stiftung 2009, p. 12 e a Kotthoff, Terhart, 'New' Solutions to 'Old' Problems?, cit., p. 74.

⁹ Nel suo studio sulla riforma della formazione degli insegnanti in Nordreno-Westfalia per la Fondazione Friedrich-Ebert, Jürgen Oelkers fornisce nel 2009 un quadro dettagliato dei diversi tipi di formazione esistente ('I wanted to be a good teacher...', cit., pp. 18 ss.) e ritiene il superamento di una tale diversificazione una condizione indispensabile per la realizzazione della riforma e per un'osservanza effettiva degli *standards*, facendo riferimento soprattutto al modello svedese e al modello anglosassone. Già nel 2002 Werner Helsper e Fritz-Ulrich Kolbe si erano espressi in maniera critica rispetto a questo tipo di formazione professionale, centrata prevalentemente sullo studio e la conoscenza dei processi cognitivi dell'apprendimento, sottolineando la necessità di una formazione professionale di tipo riflessivo (W. Helsper, F.-U. Kolbe, *Bachelor/Master in der Lehrerbildung – Potential für Innovation oder ihre Verhinderung?*, in «Zeitschrift für Erziehungswissenschaft», 5, 2002, pp. 384-401. Nello specifico della formazione degli insegnanti di grado superiore cfr. le considerazioni sviluppate da Ulrich Herrmann ancor prima dell'attuazione della riforma (U. Herrmann, *Eine Bachelor/*

La seconda procedura concerne l'insediamento di un modello di sviluppo manageriale nella scuola e nell'università attraverso l'introduzione del *new public management*.

La modularizzazione del corso di studi e l'introduzione di una logica manageriale in ambito scolastico, costituiscono, secondo Zymek, due processi distinti che attaccano in modo frontale il «modello culturale tradizionale tedesco della professione dell'insegnante».¹⁰ Un modello che, a ragione, Zymek considera incentrato sul nesso di tre elementi:

- formazione scientifica (formazione nell'ambito di una disciplina universitaria);
- formazione professionale dell'insegnante di liceo;
- continuità scientifica tra disciplina scolastica e disciplina universitaria.

Con l'inserimento della normativa europea il sistema di formazione tedesco degli insegnanti perde per Zymek uno dei suoi pilastri essenziali: la specializzazione scientifica in una disciplina, conformandosi in tal modo al modello universitario anglosassone. Ne risulta, anche se in maniera ancora implicita o almeno non del tutto consapevole, una trasformazione dell'insegnante da *Beamter* (funzionario statale) a *trainer, coach*.

Da un punto di vista istituzionale, la durata di questo processo in Germania si ascrive a circa un decennio. Il tutto è iniziato nel 1998 con la costituzione di una *Gemischte Kommission Lehrerbildung* (Commissione mista per la riforma della formazione degli insegnanti) promossa dalla KMK e composta da rappresentanti dell'università e dell'amministrazione pubblica, ed è culminato nel 2004 con l'elaborazione, da parte di un altro gruppo di lavoro, degli *Standards für die Lehrerbildung* (standard per la formazione dell'insegnante) e con la loro introduzione a livello nazionale nell'anno accademico 2005-2006.

Inizialmente i punti critici messi in evidenza dalla Commissione costituita nel 1998 dalla KMK non riguardavano tanto la preparazione scientifica degli insegnanti, quanto piuttosto la necessità di una maggiore professionalità, nonché la marginalità, quasi da Cenerentola, riservata alla formazione degli insegnanti in ambito universitario. I moniti espressi dalla Commissione costituivano più che altro una serie di indicazioni, di 'compiti professionali', per così dire, di cui tenere conto nella riforma:

- pianificazione;
- organizzazione;

Master-Struktur für das Universitätsstudium von Gymnasiallehrern. Chancen oder Holzwege?, in «Zeitschrift für Pädagogik», 47 (2001), 4, pp. 559-575.

¹⁰ Zymek, *Die Zukunft des Lehrberufs in Deutschland*, cit., p. 79.

- concezione;
- approfondimento delle dinamiche di insegnamento e di apprendimento.

Queste indicazioni hanno di fatto assunto un carattere programmatico sviluppatosi oltre la coordinazione della formazione degli insegnanti in ambito universitario. Esse sono state realizzate su tre piani:

1. nella *ristrutturazione universitaria della formazione degli insegnanti*. Si tratta del processo che ha portato alla fondazione delle cosiddette *Schools of education*,¹¹ con lo scopo di riorganizzare la prima fase della formazione all'insegnamento in ambito universitario e di coordinare la formazione scientifica, didattica e pedagogica,¹² destinata ad acquisire un significato sempre meno scientifico e sempre più professionale;¹³

2. nell'inserimento nelle diverse fasi del processo di formazione di *processi di valutazione*, basati su criteri operazionali (si veda a tale proposito quanto consigliato dalla Baumert-Commissione per l'introduzione della Riforma in Nordreno-Westfalia),¹⁴

3. nella *risignificazione semantica e disciplinare (epistemologica) della formazione professionale*. Quest'ultimo punto riguarda la nascita di una nuova disciplina o paradigma di riferimento per la formazione professionale: la cosiddetta *Bildungswissenschaft*, che letteralmente potrebbe essere tradotta con l'espressione 'scienza della formazione' e che di fatto sta per 'scienza

¹¹ Si veda il contributo di Charlotte Röhner in questo volume.

¹² A partire dal 2013 il Ministero della Pubblica Istruzione ha promosso una serie di iniziative e stanziato fondi per la realizzazione di progetti di ricerca e formati didattici (*Qualitätsoffensive Lehrerbildung*) aventi come scopo l'analisi e la promozione del rapporto tra materia scientifica, didattica e professione. Si consideri a tale proposito il formato realizzato dall'Università di Wuppertal (*KoLBI – Kohärenz in der Lehrerbildung*). In un tale processo di riorganizzazione del percorso formativo si assiste a un incremento significativo del ruolo attribuito alla didattica, che funge quasi da tramite tra teoria (disciplina) e pratica (professione). Nella maggior parte dei casi si tratta tuttavia di una didattica legata più al modello concettuale della competenza, vale a dire alla messa a punto delle procedure cognitive dell'apprendimento, che alle strutture logiche disciplinari.

¹³ Come riferimento teorico funge il concetto di competenza, nell'accezione datale da F.E. Weinert (*Konzepte der Kompetenz. Gutachten zum OECD Projekt: 'Definition of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations'*, Neuchâtel, Bundesamt für Statistik, 1999; Id., *Concept of Competence: A Conceptual Clarification*, in D.S. Rychen, L.H. Salganik, a cura di, *Defining and Selecting Key Competencies*, Seattle, WA, Hogrefe & Huber, 2001, pp. 45-65). Con competenza si indica un sapere composito e procedurale, capace di mettere in relazione *dimensioni* cognitive, esperienziali, riflessive.

¹⁴ *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 2007.

dell'apprendimento', è andata a sostituire la pedagogia come disciplina scientifica di riferimento nella formazione professionale degli insegnanti di ogni grado.

3. Normalizzazione scientifica e circolazione

Nella sua opera *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* (1963) lo storico della scienza Thomas Kuhn introduce due concetti, strettamente connessi l'uno all'altro, ovvero quello di *normalizzazione* e quello di *paradigma*, destinati a mutare non soltanto la semantica della storia della scienza, ma anche a trasformare il modo di intendere il rapporto tra sviluppo scientifico e fattori esterni di condizionamento. Con i concetti di normalizzazione e di paradigma Kuhn si sottrae a quella che sembrava un'inesorabile alternativa nella storiografia delle scienze: da un lato gli 'esternalisti', con una visione meramente sociologica delle trasformazioni scientifiche, dall'altro gli 'internalisti', con un approccio esclusivamente immanentista.¹⁵ Mentre gli esternalisti riducono le trasformazioni scientifiche a mere reazioni a sfide economiche, politiche e sociali, gli internalisti sono inclini a escludere una relazione significativa tra mondo 'esterno' e universo scientifico. I concetti di normalizzazione e di paradigma permettono a Kuhn di porre in relazione i due mondi, senza ridurre il loro rapporto a un nesso causale e, allo stesso tempo, di tenere distinte le logiche che sottendono ai due contesti differenti. In tal modo lo storico della scienza evita *avant la lettre* alcune delle confusioni che sembrano invece caratterizzare recenti studi di impronta foucaultiana sulle forme storiche della razionalità, nei quali alla distinzione tra *doxa* ed *episteme*, tra opinione e scienza, non viene esplicitamente attribuito alcun significato specificamente scientifico.¹⁶ I concetti di normalizzazione e paradigma denotano il processo di reazione scientifica a una trasformazione sociale, politica o economica, che non può più essere interpretata ed elaborata con il

¹⁵ Circa un'analisi dell'importanza di questo dibattito epistemologico per la storiografia pedagogica, si rinvia a R. Casale, *Der Untergang des Geistes, der Aufstieg der Evidenz. Wissensgeschichtliche Überlegungen zur Vergangenheit und Zukunft der Erziehungswissenschaft*, in S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek, J. Stiller, a cura di, *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, Opladen-Berlin-Toronto, Barbara Budrich, 2016, pp. 43-56.

¹⁶ Si veda al riguardo, a titolo d'esempio, Ph. Sarasin, *Was ist Wissensgeschichte?*, in W. Erhart, N. Bachleitner, C. Begemann, G. Hübinger, a cura di, *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, XXXVI (2011), 1, pp. 159-172.

paradigma vigente di razionalità. Il «rompicapo», che scaturisce da una tale crisi deve essere tuttavia risolto in termini scientifici.¹⁷ La crisi, avvertita come una fase di ‘denormalizzazione’, vale a dire di rivoluzione, una volta recepita deve essere ‘tradotta’ in termini scientifici. La risoluzione consiste quindi in primo luogo in una procedura di ‘traduzione’, avente come scopo quello di riadattare e di ridefinire i criteri scientifici di razionalità, ossia di ‘normalità’. Il paradigma scientifico che succede a una rivoluzione scientifica rappresenta pertanto la codificazione del processo di normalizzazione di una nuova forma di razionalità.

Ciò vuol dire, ritornando al caso in questione, che l’adattamento a dinamiche europee di mercato e di ordine politico in ambito universitario nel settore formativo del personale insegnante deve avvalersi, per essere legittimato, di un processo di normalizzazione scientifica che si attui mediante la sostituzione del paradigma teorico fino ad allora vigente. Nel caso tedesco, come si è detto, il passaggio riguarda quello dal concetto di *Bildung*, formazione, a quello di apprendimento, *Lernen*. D’altro canto, come specificato, le dislocazioni paradigmatiche sono dei veri e propri atti di traduzione, cioè devono essere in grado di collegare i due orizzonti di senso cui fanno riferimento.

Nel caso specifico dell’adattamento di logiche economiche e politiche europee o, più precisamente, di logiche transnazionali a logiche istituzionali – che presuppongono specifiche tradizioni culturali e scientifiche – l’atto della traduzione può essere assimilato al processo che Roger Chartier indica con il concetto di ‘circolazione’. Nell’introduzione all’edizione francese de *La società di corte* di Norbert Elias, lo storico francese usa il concetto di circolazione per indicare un processo nell’ambito della società di corte, segnato dalla contemporaneità di due meccanismi, a prima vista contraddittori: divulgazione e distinzione.¹⁸ La circolazione dei modi cortesi, vale a dire la loro divulgazione, è contraddistinta per Chartier da un costante processo di distinzione, di differenziazione. Senza voler forzare l’analogia e considerare le debite diversità dei contesti, anche nel caso dell’adattamento

¹⁷ Con ciò non si esclude che la crisi possa essere di carattere meramente scientifico.

¹⁸ R. Chartier, *Préface. Formation sociale et économie psychique: la société de cour dans le procès de civilisation*, in N. Elias, *La société de cour*, Paris, Flammarion, 1985, pp. I-XXVIII, sul concetto di circolazione p. XXIV. Per un’analisi più dettagliata dei problemi metodologici relativi a una storiografia pedagogica del *transfer* si rinvia a R. Casale, «Die Geschichte Europas lernen» und «die Geschichte Europas schreiben». *Anmerkungen zur sozialen Entstehung von Diskursen*, in R. Casale, D. Tröhler, J. Oelkers, a cura di, *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung*, Göttingen, Wallstein, 2006, pp. 299-318.

della normativa europea a quella degli Stati nazionali l'uso del concetto di circolazione, inteso come traduzione, esprime in maniera precisa in che termini le dinamiche di diffusione, di divulgazione e di *transfer* si realizzino in maniera non lineare, bensì attraverso processi di differenziazione a diversi livelli, sia culturali che epistemici.

Per analizzare il passaggio paradigmatico cui si è fatto riferimento, si prenderanno in considerazione, come già accennato, una serie di rapporti e di pubblicazioni dell'OCSE. Le direttive tracciate in tali documenti non sono state assunte o realizzate *in toto* nei diversi contesti nazionali, bensì sono state 'tradotte'. Com'è normale in tutti i processi di traduzione, ciò comporta tuttavia che alcuni aspetti siano andati persi e che altri, invece, abbiano goduto di una più fluida 'circolazione' a seguito di motivi sia culturali che politici.

In tal senso l'analisi che segue si discosta da quella pur illuminante di Zymek, cui si è fatto precedentemente riferimento, il quale si concentra sugli aspetti istituzionali della riforma. Zymek pone l'attenzione su una conseguenza centrale della modularizzazione dei corsi di studi, ovvero sul passaggio dalla formazione scientifica alla formazione professionale degli insegnanti, senza tuttavia collocare tale passaggio in un orizzonte scientifico più ampio. Piuttosto, dopo aver messo in evidenza i fattori di novità, la sua attenzione si concentra su meccanismi nazionali di resistenza e si sofferma sul *côté* sociale o economico della professione dell'insegnante, vale a dire sulla retribuzione salariale e sulla domanda di mercato. Si tratta di aspetti che nella sua prospettiva costituiscono una sorta di freno al processo di adattamento del sistema formativo tedesco a quello anglosassone. Se ne potrebbe dedurre che la spinta verso un abbassamento del livello scientifico sia frenata da una preoccupazione di declassamento sociale. Zymek ha senza dubbio ragione nel considerare la difesa dello statuto di funzionario statale come un freno decisivo per l'adattamento all'orientamento anglosassone del quadro europeo. Tuttavia trascura in questo tipo di analisi il confronto con le trasformazioni dello statuto epistemico della formazione stessa. Il passaggio da una formazione di tipo scientifico a una di tipo professionale si compie a livello delle riforme su un capovolgimento della logica tradizionale della formazione superiore, che prevedeva l'antiorità della formazione scientifica rispetto a quella professionale. Professionista era considerato colui o colei che deteneva una cultura generale. Con l'orientamento professionale del *Bachelor* questa logica è stata capovolta: la specializzazione scientifica segue quella professionale.¹⁹ L'orizzonte teorico di una tale formazione è costituito, a

¹⁹ Anche se nel caso specifico dei corsi di studi previsti per la formazione degli insegnanti il *Bachelor* non qualifica all'esercizio di una professione.

ragion veduta, non più da un idealismo storicista, seppur sempre declinato a partire dalle diverse tradizioni europee, bensì dalla psicologia cognitiva o dal pragmatismo.

È soprattutto la psicologia cognitiva che funge da disciplina di riferimento per la formazione degli insegnanti all'interno di un contesto transnazionale che pare incline a ridurre la formazione scientifica a un processo di ottimizzazione. La *liaison* tra cognitivismo e pragmatismo ha radici storiche ed epistemiche. Tralasciando quelle storiche, che riguarderebbero preliminarmente il ruolo svolto dal pragmatismo nel secondo dopoguerra nel contesto tedesco in ambito educativo, l'affinità epistemica tra i due approcci consiste soprattutto nel significato conferito da entrambi al concetto di apprendimento inteso in termini naturalistici. Per questo motivo il concetto di apprendimento, diversamente da quello di formazione, è più facilmente riconducibile al mondo della prassi che a quello del sapere, della teoria. Anche in questo caso il passaggio, realizzato nelle pubblicazioni dell'OCSE agli inizi del millennio, dal mondo della prassi a quello dell'economia non è immediato, bensì si tratta di una traduzione, di un adattamento su più livelli.

4. La nascita della *Bildungswissenschaft*

Nei documenti dell'OCSE pubblicati nei primi anni Duemila si fa riferimento in maniera esplicita al valore economico della formazione scientifica. Seguendo un modello di sviluppo economico formulato già negli anni Cinquanta del secolo scorso dalla cosiddetta *Chicago School*, i teorici del capitale umano del XXI secolo fanno propri temi e problemi che appartengono non soltanto alla sfera ristretta della formazione scientifica, ma anche a quella più generale dell'educazione.

In una pubblicazione del 2001 dal titolo *The Well-being of Nation. The Role of Human and Social Capital*, l'OCSE riscrive in termini neoliberali il programma che Adam Smith aveva formulato nel 1776 in *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, testo fondatore del liberalismo europeo e riferimento teorico per le analisi condotte da Wilhelm von Humboldt sul rapporto tra formazione (*Bildung*) e Stato.²⁰ Per i padri del liberalismo il sapere costituiva non solo un fattore decisivo per il benessere

²⁰ W. v. Humboldt, *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* (1792), in Id., *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2002, pp. 56-233 (trad. it. *Idee per un saggio sui limiti dell'attività dello Stato*, in Id., *Scritti filosofici*, Torino, Utet, 2007, pp. 127-263).

economico di una nazione, ma anche un elemento indispensabile per la formazione politica del cittadino. Pur con delle differenze notevoli rispetto al modo di concepire il rapporto tra economia e sapere o più precisamente tra mercato e autonomia del sapere, i due pensatori liberali concordavano nella considerazione del sapere, della formazione scientifica come condizione indispensabile di uno Stato liberale. Gli investimenti dello Stato nel settore scientifico costituivano per entrambi una misura fondamentale a fini della realizzazione dell'autonomia dello Stato, di cui facevano garante la scienza, intesa come istanza di controllo e allo stesso tempo come strumento per limitare gli interventi dello Stato nella sfera privata al minimo necessario. Nell'adattamento neoliberale del programma liberale gli investimenti statali si trasformano in misure atte a promuovere non tanto la libertà politica ed economica del cittadino, quanto quella del mercato.²¹ L'investimento pubblico nella formazione mira pertanto alla formazione del capitale umano del cittadino, vale a dire a un tipo di formazione che gli permetta l'accesso libero e flessibile nel mercato.²² Ciò che muta rispetto al programma liberale è la concezione della società e del sapere. La società cui si pensa non è più quella il cui legame sociale era declinato in termini di diritto, di costumi condivisi, e legittimata da un tipo di sapere fondato sui criteri dell'universalità e della generalità. La sfida cui si fa riferimento nella pubblicazione dell'OCSE è quella costituita da una società dell'apprendimento,²³ nella quale il sapere viene concepito come capacità del singolo di muoversi, di comunicare in un contesto sociale il cui orizzonte comune è rappresentato esclusivamente dal mercato.

Stando alle pubblicazioni dell'OCSE, per la realizzazione di una tale società dell'apprendimento non è sufficiente una riforma, ma è necessaria una rivoluzione nella formazione degli insegnanti, basata sullo sviluppo di un nuovo curriculum, sulla creazione di un nuovo ambito disciplinare, sulla riorganizzazione della struttura dell'università e su un nuovo orientamento della ricerca e dei curricula scolastici.²⁴ Il nuovo curriculum previsto dall'OCSE si concentra sul concetto di *literacy* e sulla facoltà di

²¹ Cfr. R. Casale, Ch. Oswald, *Bildung zum Humankapital*, in K. Walgenbach, a cura di, *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert*, Frankfurt am Main, Campus, 2019, pp. 61-87.

²² Cfr. Centre for Educational Research and Innovation, *The Well-being of Nation. The Role of Human and Social Capital*, OECD, 2001, p. 16. Cfr. in merito a questa trasformazione la ricostruzione storica e le analisi sviluppate da R. Casale, Ch. Oswald in *Bildung zum Humankapital*, cit.

²³ «The challenge is to create a learning society (not a 'knowledge society') for the 21st century», *ivi*, p. 23.

²⁴ Centre for Educational Research and Innovation, *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*, OECD, 2007.

apprendimento, concepita in termini neurologici: «Including, of course, elements of cognitive neuroscience: the nature of the brain, how the brain learns etc.».²⁵ Nonostante sia stata pensata soprattutto in relazione alla formazione degli insegnanti delle scuole primarie e delle secondarie di primo grado, questa riforma del curriculum ha avuto un impatto anche sulla formazione degli insegnanti di grado superiore, sia per l'influenza che la nuova organizzazione dei corsi di studi universitari ha esercitato sulla formazione scientifica in generale, sia per il carattere polivalente del *Bachelor*, sia per le ragioni strutturali analizzate in precedenza e relative alla formazione professionale degli insegnanti in ambito accademico in Germania. La formazione degli insegnanti di grado superiore prevedeva un percorso scientifico e uno professionale. Nel periodo antecedente al 2003, vale a dire prima della riforma, il compito di formare gli insegnanti da un punto di vista professionale spettava soprattutto alla Facoltà di pedagogia.

Non soltanto nelle pubblicazioni del 2001 e del 2002 ma anche in quelle del 2007 il gruppo CERI dell'OCSE esprime una certa perplessità rispetto alla capacità scientifica della pedagogia di rivoluzionare la formazione degli insegnanti e, di conseguenza, si fa promotore di un nuovo ambito disciplinare. Alla pedagogia, considerata più come arte che come disciplina scientifica o come pratica, va sovrapposta per il CERI una scienza dell'apprendimento di impronta psicologica: «Education is not an autonomous discipline. Like medicine or architecture it relies on the other disciplines for its theoretical foundation. But, unlike architecture or medicine, education is still in a primitive stage of development. It is an art, not a science».²⁶

La scienza dell'apprendimento non è ridotta dal CERI alle neuroscienze. Esse devono costituire pertanto la matrice epistemologica di una nuova scienza transdisciplinare, in grado di sintetizzare elementi di psicologia, di medicina e di pedagogia a partire dal concetto di apprendimento.

L'adattamento del sistema formativo a questo nuovo tipo di scienza si è realizzato, come già mostrato, attraverso la creazione di strutture universitarie a loro volta transdisciplinari (*Schools of education*), che per un verso hanno unificato le modalità di formazione riguardanti gli insegnanti

²⁵ Ivi, p. 23.

²⁶ Ivi, p. 9. Il profilo di questa nuova scienza dell'apprendimento viene discusso in tre congressi, organizzati dall'OCSE: Il New Yorker Forum presso lo Sackler Institute (16-17 giugno 2000) sul tema «Brain Mechanisms and Early Learning», la conferenza di Granada in Spagna (1-3 febbraio 2001) sul tema «Brain Mechanisms and Youth Learning» e la conferenza di Tokio (26-27 April 2001) sul tema «Brain Mechanisms and Learning in Ageing».

delle scuole primarie e quelli di grado superiore e, per l'altro, hanno sottratto alla scienza dell'educazione l'egemonia culturale e organizzativa nella formazione degli insegnanti.

L'adattamento si è concretizzato inoltre attraverso una specifica traduzione o dislocazione semantica della scienza dell'apprendimento. Essa è stata tradotta in tedesco non letteralmente con l'espressione *Wissenschaft des Lernens* ma con quella di *Bildungswissenschaft* (scienza della formazione), dando vita a un nuovo costrutto disciplinare ibrido, che tenta di tenere insieme cognitivismo, neumanesimo e pragmatismo.

La normalizzazione di questo nuovo ambito disciplinare è avvenuta sia su un piano scientifico che su uno istituzionale. Su entrambi i piani questa denominazione è stata introdotta con la dichiarata intenzione di sostituire la scienza dell'educazione, considerata come «la scienza di riferimento»²⁷ nella formazione universitaria degli insegnanti, con una nuova disciplina scientifica, dichiaratamente transdisciplinare e di fatto dominata da una psicologia di stampo cognitivista.

Rispetto alla definizione dei temi della *Bildungswissenschaft* è stata condotta un'indagine, la cosiddetta *Indagine Delphi*, con l'intento esplicito di fissare le coordinate del nuovo ambito disciplinare. Il gruppo di ricerca si è mosso in primo luogo in maniera ricognitiva, per cui, partendo da una generalizzazione degli aspetti ricorrenti nel passato in merito alla formazione degli insegnanti, ha individuato i seguenti temi centrali: lezione, professione, sistema educativo e organizzazione scolastica, teoria e storia della formazione, processi di sviluppo, eterogeneità e conflitti sociali, diagnostica e valutazione. I risultati sono stati ricavati da interviste, condotte con un numero rappresentativo di esperti, vale a dire di docenti con una pluriennale esperienza nell'ambito della formazione professionale degli insegnanti. Dopo aver individuato temi e aspetti ricorrenti, gli autori e le autrici dell'indagine hanno proseguito in maniera performativa, fissando un canone relativo agli standard curriculari del nuovo ambito disciplinare.²⁸

²⁷ O. Kunina-Habenicht, H. Lohse-Bossenz, M. Kunter, T. Dicke, D. Förster, J. Gößling, F. Schulze-Stocker, A. Schmeck, J. Baumert, D. Leutner, E. Terhart, *Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? Ergebnisse einer Delphi-Studie*, in «Zeitschrift für Erziehungswissenschaft», 15 (2012), 4, pp. 649-682, qui p. 656, corsivo in originale.

²⁸ La 'normalizzazione scientifica' nel senso di Kuhn di questo nuovo ambito disciplinare non implica pertanto una traduzione istituzionale diretta. Nella prassi l'organizzazione curriculare della formazione degli insegnanti è meno omogenea di quanto auspicato nei diversi tentativi di standardizzazione (cfr. V. Lohmann, V. Seidel, E. Terhart, *Bildungswissenschaften in der universitäten Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. Eine Analyse aktueller Studienordnungen an nordrhein-westfälischen*

Anche in questo caso si è trattato di una delicata operazione di interpretazione e di traduzione, preoccupata di tenere insieme alcuni aspetti centrali della didattica generale, per quel che concerne l'insegnamento, con elementi di una teoria dell'apprendimento di impostazione psicologica, centrata appunto sul concetto di apprendimento.²⁹ Condizioni per tale equilibrio, tutt'altro che scontato o evidente, sono la concentrazione della formazione scientifica degli insegnanti su due aspetti, apprendimento e insegnamento, e la riduzione della loro socializzazione scientifica a un concetto di identità professionale, scissa da quella di cultore della materia.

Un tale processo di normalizzazione e di standardizzazione, coordinato a livello transnazionale dall'OCSE, si è dovuto confrontare non soltanto con manovre di adattamento locali o nazionali, ma con una serie di posizioni critiche espresse soprattutto da esponenti della scienza dell'educazione.³⁰ Un'eco di tali critiche pare risuonare, almeno come effetto di superficie,³¹ nelle pubblicazioni più recenti dell'OCSE dedicate al sapere pedagogico come elemento centrale della formazione degli insegnanti.

Nella pubblicazione del 2017 il CERI si discosta dai toni usati agli inizi del millennio e riabilita la pedagogia come disciplina addetta ai processi di professionalizzazione, ponendo le seguenti questioni:

1. «What is the nature of the pedagogical knowledge base of the teaching profession?»;

2. «Is the pedagogical knowledge of the teaching profession up-to-date?».³²

Sulla scorta delle analisi di Shulmann³³ viene individuato nel «sapere pedagogico» (*general pedagogical knowledge*) il terzo elemento portante per la formazione professionale e scientifica dell'insegnante, preceduto dalla

Universitäten, in «Lehrerbildung auf dem Prüfstand», 4, 2011, 2, pp. 271-302). Ciò non sminuisce pertanto il carattere normativo a livello epistemologico di tali tentativi.

²⁹ Sul punto, cfr. E. Terhart «*Bildungswissenschaften*». *Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampf begriff?*, in «*Zeitschrift für Pädagogik*», 58 (2012), 1, pp. 22-39, nello specifico p. 29.

³⁰ Un confronto dei promotori del nuovo ambito disciplinare con le posizioni critiche espresse dai pedagogisti è svolto ad esempio nel numero monografico a cura di J. Baumert, K.-J. Tillmann, *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker*, in «*Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*», 31 (2016).

³¹ È evidente che nel caso della circolazione di idee non si tratta di pura ricezione, vale a dire di un confronto intenzionale con determinate posizioni, ma di dislocazioni, in qualche modo diffuse, di orizzonti di legittimazione teorica.

³² Cfr. S. Guerriero, a cura di, *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession, Educational Research and Innovation*, Paris, OECD, Paris 2017, pp. 3-4.

³³ Cfr. L.S. Shulman, *Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform*, in «*Harvard Educational Review*», 57 (1987), 1, pp. 1-22.

conoscenza della materia (*content knowledge*) e dalla didattica della materia (*pedagogical content knowledge*).³⁴

Si tratta tuttavia di una concessione più che altro di carattere terminologico fatta alla pedagogia o forse, più precisamente, di un'ulteriore traduzione, visto che ciò che si intende con 'pedagogia generale' nella pubblicazione del CERI concerne esclusivamente temi pedagogici, aspetti della vita scolastica (come ad esempio organizzazione, principi e strategie nel management di una classe) o le motivazioni psicologiche dell'insegnante, ma non il carattere epistemologico di questa forma di sapere, che resta ancorato a una matrice cognitivista imperniata sul concetto di competenza.³⁵

5. Tendenze e prospettive

Tenendo conto degli sviluppi presi in considerazione e delle riforme attuate nell'ambito della formazione degli insegnanti di grado superiore, possono essere messe in evidenza due tendenze. La prima riguarda la perdita di rilievo della formazione scientifica in quanto tale, la seconda il congedo da un approccio pedagogico, che prevedeva tanto un confronto sociologico, politico e storico con la scuola come istituzione, quanto un'analisi dei processi di formazione a partire dalla particolarità della relazione pedagogica (peculiarità della relazione docente-discente, del carattere generazionale della trasmissione del sapere).

Tali osservazioni critiche non prescindono pertanto dalla consapevolezza della necessità di una riforma sia istituzionale che culturale in merito alla formazione scientifica degli insegnanti. Il processo messo in atto in Germania mediante l'introduzione degli standard curriculari, la ristrutturazione dei corsi di studio e la fondazione dei centri universitari di coordinamento della formazione degli insegnanti ha preso le mosse da esigenze più che legittime, dal punto di vista scientifico e pedagogico. Purtroppo si è reagito alla necessità di coordinare la formazione universitaria degli insegnanti con centri nella maggior parte dei casi dominati, sul piano

³⁴ Si confronti a proposito un contributo di Johannes König e Sigrid Blömeke, che già nel 2009 avevano anticipato questa posizione, sostenuta in seguito dal CERI: J. König, S. Blömeke, *Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerausbildung*, in «Zeitschrift für Erziehungswissenschaft», 12 (2009), pp. 499-527.

³⁵ L'espressione usata è quella di «procedural knowledge». Cfr. Il cap. 4 «Teachers' pedagogical knowledge: what it is and how it functions», di Guerriero, a cura di, *Pedagogical Knowledge*, cit.

scientifico, da una psicologia di stampo cognitivista. Legata a un tale tipo di egemonia è la definizione di un *curriculum* per lo più polivalente della formazione degli insegnanti, incentrato su processi cognitivi o procedure valutative. Auspicabile in merito sarebbe, invece, l’inserimento non soltanto facoltativo nei *curricula* universitari di elementi di storia della pedagogia e di filosofia della formazione, riguardanti (a) tematiche nelle quali la scuola è considerata come istituzione e come luogo culturale di formazione scientifica, morale e politica, (b) pertinenti a un’analisi storico-politica e giuridica delle riforme scolastiche e (c) concernenti la peculiarità della relazione pedagogica. L’aspetto più complesso e di più difficile revisione, per motivi sia di carattere istituzionale che politico, è quello relativo al modello consecutivo in due fasi realizzato con l’introduzione del *Bachelor* e del *Master* e incentrato su un modo di intendere la continuità o, più precisamente, l’accumulo di competenze in termini più professionali che scientifici. Ne è derivata non soltanto una ‘spedagogizzazione’ della formazione degli insegnanti, ma anche un abbassamento del livello scientifico dei docenti. A tale proposito è degno di nota il fatto che, nella discussione e valutazione dei risultati non soddisfacenti delle indagini Pisa rispetto alle prestazioni scolastiche dei quindicenni – anche se attinenti al primo grado di formazione secondaria – si faccia raramente riferimento al livello di scientificità della formazione degli insegnanti. Una controtendenza rispetto agli attuali tentativi di abbreviare il periodo di formazione scientifica e professionale in nome di un’efficienza di tipo esclusivamente economica sarebbe una ridefinizione del rapporto tra formazione scientifica e professionale, soprattutto riguardo alla formazione degli insegnanti di grado superiore. Si tratterebbe di concepire un modello di formazione professionale che non vada a scapito di quella scientifica e che faccia riferimento a un tipo di professionalità definita in termini scientifici (insegnante come cultore della materia), pedagogici, psicologici e didattici, il tutto mettendo in conto un prolungamento del periodo di formazione.

The Heterogeneity of University Teacher Training in Germany: Interactional Analyses of Academic Teaching Cultures (21st Century)

by Imke Kollmer, Hannes König, Thomas Wenzl and Andreas Wernet

It has long been seen and addressed in the German teacher training discourse that the interdisciplinary character of university teacher training in Germany – i.e. the fact that the study of (usually) two subjects is complemented by studies in didactics and in different social sciences concerned with questions of education (educational science, psychology, sociology) – raises an integration problem.¹ The focus of this debate is mostly on the problem of institutional integration. Student teachers lack the possibility of positioning themselves in a university system that is based on faculties and institutes. As a reaction to the problem of the «institutional homelessness» of students in university teacher training, «Teacher Training Centres»² [*Zentren für Lehrerbildung*] and «Schools of Education»

¹ Cfr. Hessische Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen, ed., *Neuordnung der Lehrerbildung*, Opladen, Budrich 1997, p. 90; KMK-Kommission, E. Terhart, ed., *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*, Weinheim, Beltz, 2000, p. 27; J. Keuffer, J. Oelkers, eds., *Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung*, Weinheim-Basel, Beltz, 2001, p. 13; Wissenschaftsrat, *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*, 16.11.2001, Drs. 5065/01, Berlin 2001, https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/506501.pdf?__blob=publicationFile&v=3 01.10.2019, p. 39; Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen, *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen. Abschlussbericht der AG Lehrerbildung*, Hannover, WKN, 2002, p. 32; Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (MIWF NRW), ed., *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*, Düsseldorf, 2007, http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf, 01.10.2019, p. 11.

² H. Merkens, *Zentren für Lehrerbildung: Eine Neuerung mit Zukunft*, in Id., ed., *Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung. Schriftenreihe der DGfE*, Wiesbaden, VS, 2005, pp. 9-14.

are being set up at universities as «transverse structures» [*Querstrukturen*] or «quasi faculties»³ [*Quasifakultäten*]. They aim at giving students a feeling of belonging to the university and counteracting their institutional «disintegration».⁴ Instead of continuing to be disconnected within «an academic world arranged according to different principles»⁵ teacher training is provided with its own institutional structures at university.

These efforts at the institutional level point to a fundamental problem of university teacher training concerning the heterogeneity of the academic cultures it is involved in. The lack of a «centre»⁶ of university teacher training is not only a question of its institutional structures. It also applies to the situation of student teachers within academic teaching. For university teacher training not only lacks an institutional anchoring, it also and above all suffers from extremely heterogeneous and disparate forms of teaching. The following diagram illustrates the disciplinary segmentation of university teacher training in Germany:

Biology	German studies	Physics	Mathematics	etc.
Didactics of Biology	Didactics of German studies	Didactics of Physics	Didactics of Mathematics	Didactics of etc.
Psychology		Educational science		Others

This segmentation does not simply represent different scientific content in different disciplines. Rather, we assume that it also represents a heterogeneity of disciplinary cultures with very different teaching cultures that students are confronted with in their studies and that are difficult for them to integrate. Our interest in the heterogeneity of scientific cultures at university is therefore not primarily based on the differences within the knowledge system. Instead, we refer to scientific disciplines as ‘subject-immanent’ «communication contexts»,⁷ i.e. as analytically founded and historically established questions and problems that lie at the heart of the respective sciences, including theory

³ MIWF NRW, *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen*, cit., p. 57.

⁴ S. Blömeke, *Erste Phase an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen*, in S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, J. Wildt, eds., *Handbuch Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn-Braunschweig, Klinkhardt, 2004, pp. 262-274 (p. 262).

⁵ MIWF NRW 2007, p 15.

⁶ G. Merzyn, *Lehrerbildung – Bilanz und Reformbedarf. Ein Überblick über die Diskussion*, 2nd ed., Hohengehren, Schneider, 2004, pp. 122 ff.

⁷ R. Stichweh, *Differenzierung der Wissenschaft*, in Id., *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*, 3rd ed., Bielefeld, transcript, 1979/2013, pp. 15-46 (p. 17).

formation and specific methodologies and methods, that constitute the science as a discipline. This subject-immanent communication context has far-reaching consequences for university teaching. It not only structures the expectations concerning the acquisition of knowledge, it also structures the communicative challenges students need to meet by internalizing appropriate ‘participation roles’.

But the heterogeneity of university teacher training does not only result from the disciplinary differences it is involved in. A second source of heterogeneity lies in the pretension of teacher training to lay the groundwork for the practical qualification of future teachers. The different segments not only differ from each other in their scientific culture, they also differ in terms of the expectations placed on them to fulfil the promise of a practice-oriented teacher training. Undoubtedly, the parts of university teacher training that are offered exclusively to students as future teachers are confronted with this expectation in a different way than the ‘scientific’ parts. And there is also no doubt that this expectation grows the more the self-image of disciplines relies on its function in teacher training: very strongly in the different didactics, more or less strongly in the educational sciences and hardly at all in the sciences that correspond to the different school subjects.⁸

The heterogeneity of the practical claims does not simply confront students with different types of knowledge, but with different *attitudes*. We assume that this heterogeneity is likely to cause even sharper disparities than the heterogeneity that results from the diverse scientific cultures in the different disciplines. This is because it is easier to integrate the simultaneity of different scientific cultures into a student identity than the simultaneity of seminar interactions oriented towards scientific discourse on the one hand and seminar interactions oriented towards the solving of practical problems on the other.

This thesis of an increase of heterogeneity can be made plausible from the following perspective. While students already make a subjective integration effort by choosing their subjects (those who choose German studies⁹ and political science opt for a relatively homogeneous area of disciplines and teaching cultures; those who choose German studies and mathematics accept a greater degree of heterogeneity which they implicitly claim to integrate in their student identity with their choice), the

⁸ Wissenschaftsrat, *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*, cit., p. 28.

⁹ A notorious problem of teacher training in Germany is that the names of the school subjects often do not coincide with the names of the university subjects: ‘Deutsch’ vs. ‘Germanistik’; ‘Politik’ vs. ‘Politikwissenschaft’; ‘Geschichte’ vs. ‘Geschichtswissenschaft’.

heterogeneity concerning the question of a stronger or lesser orientation towards practical qualification is forced upon them in their studies. Every student teacher in university teacher training is exposed to it without being asked. Those who expect 'science' in their studies will be just as disappointed by a teaching style that claims to solve practical pedagogical problems as those who expect the latter will be disappointed by a scientific style of teaching.

In the following, however, we are not concerned with this problem of subjective integration which arises for students as a result of the «unrelated coexistence [...] of influences»¹⁰ they are exposed to. We are not concerned with the question of what it means subjectively for student teachers to swing back and forth with a high frequency between courses in different disciplines that assign to them very different «participation roles».¹¹ Rather, we aim at empirically investigating the heterogeneity of university teaching as such by analysing selected, typologically concise interaction sequences in different disciplines (mathematics, German/literature studies, educational science). For the research project «Zwischen heterogenen Lehrkulturen und berufspraktischen Ansprüchen: Fallrekonstruktionen zur universitären Ausbildungsinteraktion im Lehramtsstudium (FAKULTAS)» (funded by the DFG = Deutsche Forschungsgemeinschaft) we made recordings of teaching at different universities in Germany. Specifically, in the article we will present short sequences of transcripts of 5 practice sessions in mathematics, 7 seminars in German studies and 10 seminars in educational science. These sequences were transcribed verbatim, including short pauses, grammatical errors, paralinguistic elements (such as «uh» or «uhm»), laughter etc. For this reason the sequences are difficult to understand in some cases which is why we have occasionally highlighted the parts of them that are most important for our argumentation by putting them *in italics*.

The aim of the article is to gain exemplary, empirically based insights into different academic teaching cultures and thus to formulate a heuristic of fundamental dimensions of heterogeneity in university teacher training in Germany.

¹⁰ H. Rumpf, *Verdorrende Wurzeln – Erinnerung an die lebensweltliche Mitgift des Lehrens und Lernens*, in Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle, ed., *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift*, Opladen, Budrich, 2002, pp. 53-59 (p. 56).

¹¹ H. Hausendorf, *Interaktion im Klassenzimmer: zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis*, in H. Willems, ed., *Lehr(er)buch Soziologie, II: Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*. Wiesbaden, VS, 2008, pp. 931-957 (p. 942).

1. Observations on mathematical teaching

1.1. Communicative mode

Especially with regard to the practice sessions [*Übungen*] in mathematics that we have observed, it causes little difficulty to indicate interaction sequences that are highly typical for the communicative exchange. In particular, one communicative pattern stands out. There are numerous interactions that correspond exactly to the interaction sequence illustrated in the following examples¹² (the decisive interaction pattern is marked in italics):

Lm: how many fixed points do we have?

Sm: *q to the power of three?*

Lm: *q to the power of three* (MAT_1: 01:20:58)¹³

Lf: what do you= then know about the series of x^k 's

Sm12: (without signalling) *that it [is] also divergent*

Lf: *[then] it must also be divergent* (MAT_3: 00:19:31)

Lm: what is the prime field of f^2 to the power of eight?

Sm4: *f two*

Lm: *f two* (MAT_4: 00:25:09)

Here is a variation of this interaction pattern in which a student first answers incorrectly and then gives her correct answer in the second attempt:

Lm: ... question for you how many fixed points

Sf4: four

Lm: he? (a sound hinting at Sf4 that her answer cannot be correct)

Sf4: four

Lm: no, how many fixed [points?]

Sf4: [aah *q*]

Lm: *q exactly* (MAT_1: 01:16:40)

¹² In the transcripts presented in this article the abbreviation «L» stands for lecturer and «S» for student, «m» for male and «f» for female. The length of pauses is given in brackets in seconds (e.g. «(2)»), while pauses of less than second are indicated by «(.)». The @-symbol stands for laughter, a colon for an elongated vowel or word (e.g. «eh:m») and a minus for an interrupted word (e.g. «d-»). Text in square brackets indicates sequences of simultaneous speaking.

¹³ The references in brackets here and in the following contain the signatures we assigned to all of the transcripts we collected for our research project and the exact time specification where the displayed sequences can be found in these transcripts.

The most striking thing about these examples, which represent a typical communicative pattern of mathematical practice sessions, is how the lecturers simply mechanically repeat the correct answers of the students to their questions. No weighing judgements, no expressions of objections, no indication of the possibility of different points of view, etc. Rather it seems more appropriate to the lecturers to indicate the correctness of the answers of the students by merely repeating them, which correspond to the ‘teacher echo’ at school. How can this evaluation minimalism be explained?

We believe that this peculiarity in teaching can be directly attributed to the fact that mathematics can be considered an axiomatic science. Insofar as mathematics is based on a set of axioms there is actually nothing to be discursively clarified or elaborated on. If it is set as a prerequisite that something is valid, it makes no sense to question its validity.¹⁴ The axiomatic character of mathematics accordingly requires that there can be no dispute about questions of validity - which is why in principle there is nothing to add to a correct (and of course sufficiently exactly formulated) mathematical answer to a mathematical question.

An ideal-typical mathematical practice session with ideal-typical students (= students that immediately understand everything) can take place in a purely doctrinal mode without any problems. It does not hurt the idea of mathematics as a discipline if lecturers unilaterally present their students with mathematical knowledge, and if they test the learning success of their students by means of questions that build on one another and demand very specific answers from students, to which the students arrive through their own derivations.

However, since real teaching does not deal with ideal-typical students, it is empirically frequently confronted with subjective problems of understanding. Even if mathematics students accept in principle that the subject matter of mathematical courses is always valid a priori, this does not mean that they can always subjectively comprehend all valid mathematical derivations immediately. Accordingly, we are regularly confronted with questions of students in mathematical practice sessions and thus interaction sequences, in which something has to be clarified in a communicative exchange between lecturers and students.

Interestingly enough, it is precisely in these sequences that the fact that

¹⁴ That would be like questioning a logical puzzle resting on certain assumptions – ‘...but the farmer can only take one animal, i.e. dog or cat or mouse, across the river in his rowing boat’ – by questioning whether the fictitious reality formulated in the puzzle is actually true – ‘I don’t believe that. I think the farmer’s boat is big enough to carry the dog, cat and mouse at the same time’.

mathematics is an axiomatic science, to which discussions of questions of validity are alien, is reproduced in a particularly concise way. In our transcripts, for example, we have come across a type of speech act in various practice sessions that appears to us to be highly specific to mathematical practice sessions, and in which the raising of questions of understanding and the acceptance of the validity of the knowledge these questions refer to are expressed at the same time. This type of speech can be found in three different variations:

‘How do we know that...?’

‘How do I know that ...?’

‘How does one you know that...?’

Examples:

Sm6: yes I have a question *how do we know* that the (.) number of all fixed points is a divisor of uh the number of g ? (MAT_1: 01:08:18)

Or:

Sm3: (1) *How do I know*: (.) zero and one is (MAT_4: 00:30:39)

If one takes a closer look at these speech acts – which, incidentally, seem to be familiar with many mathematics students – they imply that people who initiate questions in this way make it clear that they know something, but do not know how they know it. The fact that they have not understood something does not mean for them that the knowledge presented to them might not be correct, and that this is the reason for their non-understanding, but rather they naturally attribute their non-understanding to themselves.

While, as will be shown below, it is common for students in German studies seminars to raise critical questions with regard to the texts presented to them, which also means that they do not automatically blame themselves for not understanding something in a text, the mathematics students in our transcripts consequently accept the validity of what they are taught by their lecturers – for example in the form of the questions of the above type. If they do not understand something, it has to do with themselves and not with the mathematical knowledge that is presented to them.

1.2. The participation role of students in mathematical practice sessions

What does this mean for the ideal-typical ‘participation role’ of students in practice sessions in mathematics? What kind of attitude does mathematical

teaching demand of them if they do not have to take part in a discursive communicative exchange, but are confronted with a communicative culture in which the mathematical knowledge presented to them applies a priori and they are therefore ‘only’ faced with the challenge of subjectively understanding why the mathematical knowledge they know to be correct is correct.

First of all, we want to point out a specific burden that is connected with this participation role in mathematical practice sessions – namely the impossibility of concealing the lack of mathematical skills in the long run. There is simply no possibility for mathematics students to refer to their own point of view when they have understanding problems. They cannot emphasise that there can be different points of view, as is possible in more discursive communicative practices. Rather, the communicative exchange in mathematical practice sessions immediately exposes if participants do not have sufficient mathematical skills to give correct answers to the questions of their lecturers. Accordingly, the culture of teaching in mathematical practice sessions puts students under great pressure to acquire the corresponding skills.

We suspect that this is the main reason for the well-known high learning load of mathematics studies. The material of mathematics and the subject-specific form of teaching in which this material is conveyed create a learning situation in which students have no choice but to meet the requirements they are confronted with in their courses. One could say that the study of mathematics is not characterized by a creative learning process during which students develop individual mathematical approaches, as is the case in other subjects, but rather resembles a cognitive training camp for mathematical skills. It requires students to permanently follow their lecturers’ explanations exactly and to be able to provide the correct answers to their questions at a given point in time.

Due to its clarity, this demanding cognitive challenge is also a relief for the students’ participation role on a different level. The fact that students are ‘only’ expected to give correct answers in mathematical practice sessions reduces the risk of personal vulnerability which, as will become clear below, characterizes other scientific discourses. Since the students’ contributions contain little potential for individualization – for example, there is nothing individualized about the answers ‘4’ or ‘q to the power of 3’ – the subjective challenges associated with processes of individualization in the university teaching of other subjects are significantly reduced. Students do not have to develop an interesting personal point of view, take on the social role of a discursive participant and bear the potential embarrassment of publically

failing to defend their own point of view in discussions successfully, etc. They do not have to contribute much of their personality, of themselves as a ‘whole person’, to university teaching in mathematical practice sessions. Instead, they only have to show that they understand the mathematical reasons why the mathematical knowledge presented to them is valid in order to be able to answer the questions of their lecturers correctly on the basis of this understanding.

Starting from the characterization of mathematical practice sessions in the previous section it is easy to determine what distinguishes essentially good from bad mathematics students – namely the sheer virtuosity in dealing with mathematical knowledge or the speed with which this knowledge is acquired and understood. The ideal-typical mathematics student, perfectly adapted to the requirements of mathematical practice sessions, would be one who could immediately comprehend and remember every new mathematical derivation chain of a lecturer and who could therefore always give the right answer to the questions of a lecturer – who, in other words, would adapt his mind completely to the axiomatic nature of the contents of mathematical practice sessions, in which every expression of a personal perspective on mathematical knowledge seems misplaced.

The extent to which the absence of everything personal and the complete acceptance of the validity of the knowledge presented in courses differs from the academic teaching in other subjects is clearly shown by a look at seminars in German/literary studies.

2. Observations on the teaching of literary studies

We can also identify numerous typical sequences in seminars in literary studies,¹⁵ but in contrast to the observations on the teaching culture in mathematical practice sessions these sequences do not consist of a reoccurring communicative pattern or of a specific type of speech act. Instead in literary teaching we are confronted with an empirically more heterogeneous discursive culture in which validity claims are criticized and discussed.¹⁶ The doctrinal knowledge transfer that characterizes the teaching

¹⁵ We are aware that German studies and literary studies are not the same. We see a particularly clear cultural difference between teaching in mathematics, in educational science and in literary studies as a large part of German studies. All our transcripts were collected in seminars in literary studies.

¹⁶ We refer to Habermas’ concept of discourse (cfr. J. Habermas, *Wahrheitstheorien*, in Id., *Rationalitäts- und Sprachtheorie*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1973/2009, pp. 208-269 (p. 212).

in mathematics cannot be applied to describe the practice of teaching in literary studies courses. However, the discussion of validity claims does not simply replace the need to acquire subject-specific knowledge. It is also an elementary principle of literary studies that «the enlivening scientific recreation of what has already been created»¹⁷ is complemented by knowledge of historical and biographical contexts. The ‘already created’ occurs in the form of literary works of art.¹⁸ Here our focus lies not so much on the aesthetic experience itself but more on the personal significance aesthetic experiences have for students with regard to their reading of the works of literature. The communicative mode of literary teaching thus not only includes rational exchange of arguments but also personal enthusiasm, fascination, involvement, and their respective negative forms that are in tension with rational discourse.

We assume that this fundamental tension between the personal involvement of discourse participants, which puts them in a potentially vulnerable position¹⁹ that comes along with it, on the one hand and the orientation towards the scientific classification systems of literary studies on the other hand characterize the teaching culture in literary studies.

2.1. Communicative mode

One typical phenomenon of literary teaching can be seen in the fact that students are invited to share their impressions of a text with others:

Sm3 reads the text – a song – aloud

Lm: (2) yes wonderful. (3) any remarks. So maybe we should do it (.) just as with poems, (1) uhm first we collect general impressions, (1) and then (.) uhm (.) we work through the text, maybe commenting paragraph by paragraph, (1) and then (.)

¹⁷ E. Osterkamp, *Friedrich Gundolf zwischen Kunst und Wissenschaft. Zur Problematik eines Germanisten aus dem George-Kreis*, in C. König, E. Lämmert, eds., *Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte 1910-1925*. Frankfurt am Main, Fischer, 1993 pp. 177-198 (p. 181).

¹⁸ «We read them; we are moved and enthralled by some, while others do not appeal to us; we evaluate them and pronounce various opinions on them; we discuss them; we write essays on individual works and take an interest in their fates. Their existence seems to us as natural as the air we breathe» (R. Ingarden, *The Literary Work of Art*, Evanston, Northwestern University Press, 1973, p. 3).

¹⁹ The potential vulnerability has two reasons: firstly, epistemic communication with its fundamental principle of criticising validity claims contrasts with the «conventions of everyday communication» (cf. K. Kunze, A. Wernet, *Diskurs als soziale Praxis. Über pragmatische Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation*, in «Sozialer Sinn», 15, 2014, 2, pp. 161-179, p. 168) and secondly, a counter-argument is always connected to the person uttering it (*ibid.*, pp. 168 f.).

we develop (.) broader hypothesis (.) so it's not just about text comprehension but also about classifying (.) and so on. [...] (GER_7: 00:32:21)

Sm paraphrases two verses of a poem

Sm: [...] umm the question arises *what is the first impression you get* (.) a::n:d which effect does (.) this: contrast have on the following in the poem especially on the; (.) umh more closely examined more closely observed human world. (6) (GER_1: 00:27:21)

Before we take a look at the opening sequences of Lm and Sm,²⁰ we would like to point out that the question concerning reading impressions is in itself an expression of a specific teaching culture in literary studies. Recalling the ideal-typical correct and sufficiently precise mathematical answers of students to the questions of their lecturers which were discussed above we instantly see that questions and answers of this kind would be inadequate with regard to reading impressions, that they would undermine the specific communicative mode of literary studies. Regarding the whole first sequence, it seems quite clear that the students' reading impressions are just the starting point for a communicative exchange which requires students to provide well-founded arguments concerning the literary text. One has to «enlighten what delights us».²¹ For Galtung intellectuals transform «impressions into expressions».²² We can now specify that students of literary studies seminars are required not to express their impressions in an associative way: even if they are emotionally touched, they have to express their impressions in a scientifically appropriate way in reference to the text and also elegantly at the same time. This expectation towards the students' participation role is illustrated by the following sequences:

Lm: yes, (1) I believe d- well I think it plausible, *I just found it* (.) *to be terribly detached* (.) *f- so to speak [from the] text findings*.

Sm5: [yes it was.]

Lm: *maybe we could just make it a little more concrete* (.) but I think (.) you are already thinking in the right direction (1) you have interpreted or (.) spun out a bit (.) what miss Sf2 said. right? (GER_7: 00:41:55)

²⁰ The fact that the opening sequences were uttered by a PhD and a student giving a presentation is not insignificant for the seminar interaction. In this case, but also generally, it is not unusual that students giving a presentation try to take on the role of the lecturers so this difference does not undermine our argument.

²¹ E. Staiger, *Die Kunst der Interpretation*, in «Neophilologus», 35 (1951), 1, pp. 1-15 (p. 2).

²² J. Galtung, *Structure, Culture, and Intellectual Style: An Essay Comparing Saxon, Teutonic, Gallic and Nipponic Approaches*, in «Social Science Information», 20 (1981), 6, pp. 817-856 (p. 818).

Sf7: that (.) I even wrote that down once next to it because I thought that is so brilliant; (.) so I always have to smile a little bit; it's like I'm listening to a teenager umm (1) uh [...]

Lm: yehes, (.) e:hm (1) okay, (.) *ehmehm; you just said; at one point you wrote it next to the text. (.) umum (.) may I ask next to which part of the text you wrote it?* that's interesting for me. (2) [...] (GER_3: 00:17:23)

Both sequences demand from the students to work closely with the literary text. In the first sequence Lm does not criticize the content of Sm5's speech, but he insists that arguments have to be based on the text. In order to discuss validity claims one must bring forward arguments in a well-founded and comprehensible manner. So in this logic the better argument first of all is the one better grounded in the text.

In the second sequence Sf7's speech ignores the fundamental tension that characterizes the communicative mode in literary studies by overemphasizing her own involvement. She does not refer to scientific terms or classification systems at all, which makes it very difficult to react to her comments in a discursive mode. So the lecturer, Lm, takes up the side issue of Sf7 writing a note. He decides not to criticise or reject Sf7's contribution to the seminar discussion, but instead by referring to her note he leads the discussion back to the text without offending her.

The reference to the text fulfils a function here that is almost opposite to what we have seen in the sequences above where the lecturers demand from their students to ground arguments in the text. This shows that literary teaching does not overtly sanction every 'violation' of its ideal to protect its discursive mode when it is occasionally confronted with oral contributions that do not meet its expectations – as is the case in every seminar oriented towards discussing validity claims. Instead, the lecturer carefully considers how to deal with Sf7's remarks. In this case by his reaction he manages to both avoid every potentially offensive comment and to lead the focus of the discussion back to the text.

Empirically it shows that teaching in literary studies cannot maintain the ideal of a discursive communication mode throughout. The following sequence shows though that this does not necessarily violate its communicative ideal – as long as non-discursive sequences are marked as exceptions:

Excursus: Metrics of a poem... Sm1 reads the first verse aloud

Lm: [...] *I don't want to go into it now in detail* how one does it but em well at least *not dialogically*. I just want to (.) recall how it is done best, one counts the syllables (*reads the verse and knocks on the blackboard*) the whole thing is as I already said

its an ode verse from antiquity. It is the asclepiadian ode verse (.) hm ((writes on the blackboard)) so named after the archaic poems of Asclepiade, yes (.) um: (.) that is what it is simply called. (GER_1: 00:17:46)

Once more, we can see that literary teaching although it is founded on discourse also involves providing students with subject-specific knowledge. But in contrast to the communicative exchange, in mathematics the momentary suspension of discourse must be explicitly marked.

As the previous sequences have made clear, the communicative mode of literary teaching is mainly structured by the formulation and discussion of validity claims, and we must assume that potentially everything concerning the subject that is within the focus of a seminar can be addressed. The role of discourse participants, lecturers and students alike, in literary studies seminars is characterized by a tension between potentially affective, subjectively significant aspects of the works of literature on the one hand and rational discourse on the other. The lecturers themselves know how to master this tension and demand the same from their students. They are expected to orient themselves towards an appropriate articulation of their own thoughts – towards the «production and mastering of perspectives and different points of view»²³ – in a manner that should be elegant and sophisticated at all times though without taking it too far.

2.2. On students' role-taking in the teaching of literary studies

The following examples of students failing to meet these high standards show how challenging they are:

Sf2: well (.) I find his language very accessible, //Lm: mhm, // (2) but I have been reading him since I was fourteen, (.) I also started with the Zarathustra (.) //Lm: mhm, // so (.) eh (1) which doesn't mean that I have a lot of background but @(.)@ //Lm: @mhm,@ // at least with his language (I get along well); well (.) quite well. it somehow became a second nature to me (.), and that is (.) very pleasant for me (1) ehm content-wise I don't always find it pleasant ehm I often ask myself (.) when I took a reading break, a Nietzsche break I often ask myself what the man actually has to give me. (.) why //Lm: mhm, // I always go back to it [...].(GER_3: 00:20:48).

Sf2's oral contribution is confronted with the communicative challenges of university seminars in literary studies outlined above. Concerning these

²³ M. Kämper-van den Boogaart, S. Martus, C. Spoerhase, *Entproblematizieren: Überlegungen zur Vermittelbarkeit von Forschungswissen, zur Vermittlung von 'falschem' Wissen und zur Funktion literaturwissenschaftlicher Terminologie*, in «Zeitschrift für Germanistik», 21 (2011), 1, pp. 8-24 (p. 22).

challenges what we have not emphasized enough so far is that when students actively participate in seminar discourses and try to express themselves in a sophisticated way they always «take the risk of self-exposure».²⁴ Against this background Sf2's explicit fascination for Nietzsche, the lack of tempering of her personal enthusiasm for literature exemplarily shows how students can 'fail' to take on their participant role adequately by exposing themselves too much and not being oriented enough towards rational discourse. Sf2 would likely need more practice in taking on the role expected from her in seminars – including the acceptance of asymmetry and of being a novice. The sequence also draws our attention to the fact that students need experience with the language of scientific literature on literature²⁵ as a basis for their participation in literary studies seminars.

Another typical form of an inadequate participation role is shown in the following sequences:

Sm14: [...] e:h *well that reminds me of (.) Benjamin (.)* (GER_6: 00:42:35)

Sf8: just in that context, well maybe that is completely out of the blue, (.) *but I had to think of Frantz Fanon.* (GER_6: 00:52:20)

The reference to scientific terms and ideas does not have to be justified in university courses in the humanities and social sciences. But the mere mentioning of authors, however, is pretentious. This becomes clear when one modifies both of the contributions displayed above just slightly. Had the students said «that reminds me of Benjamin last week» or «I had to think of the article about Frantz Fanon» they would have referred to the seminar-internal discourse and thus made it possible for others to respond to them. In the two sequences, in contrast, a joint discussion of questions of validity in the seminar is made more difficult or even impossible. We now can specify our assumption from the beginning of this chapter. The discursive dimension is not simply a supplement to literary teaching practice – it is its constitutive feature.

The following observations on different teaching cultures in educational science seminars will show that this does not apply to seminar discourses in all disciplines, but that communicative exchange in university teaching can also be detached from epistemic questions and validity claims.

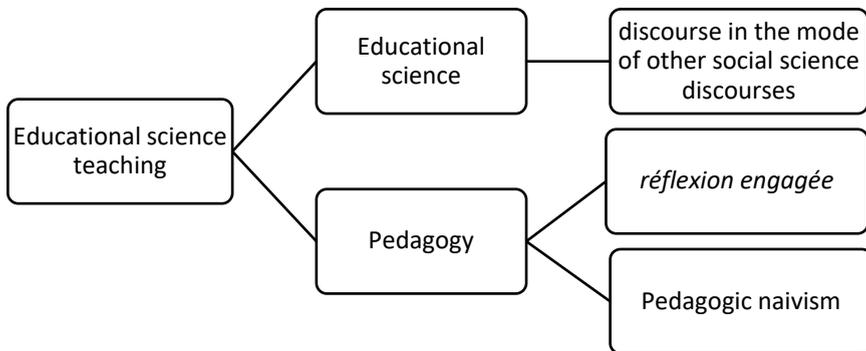
²⁴ Kunze, Wernet, *Diskurs als soziale Praxis*, cit., p. 178.

²⁵ Cfr. C. Spoerhase, *Gegen Denken? Über die Praxis der Philologie*, in «Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte», 89 (2015), 4, pp. 637-646 (pp. 638 ff.).

3. Educational science – Pedagogy – Pedagogic naivism

In contrast to the typical interaction sequences in the academic teaching cultures of literary studies and mathematics, which are comparatively easy to identify, we are confronted with a completely different situation in educational science. A superficial overview of seminar interactions shows that we are dealing with very different academic teaching cultures. In contrast to mathematics and literary studies we even find strong local cultures of teaching.²⁶ General structures that characterize a specific form of teaching in educational science can only be identified *ex negativo*. In this respect, the recurring finding that educational science is an «unzugängliche Disziplin»²⁷ [= inaccessible discipline], or an «elusive science»,²⁸ i.e. one that eludes a homogenous typologization, can be transferred to its culture of teaching. Even and especially its academic teaching is characterized by a great amount of heterogeneity.

3.1. On the heterogeneity of teaching cultures in educational science



In order to grasp this heterogeneity conceptually, it makes sense to draw on the classical distinction between educational science and pedagogy. However, we still have to specify this distinction with regard to what it means for teaching interactions. In addition, a third type of teaching can be

²⁶ The seminars were held at five different universities in five different federal states.

²⁷ K.-P. Horn, H.-E. Tenorth, *Die unzugängliche Disziplin. Bemerkungen zu Programm und Realität empirischer Analysen der Erziehungswissenschaft*, in H. Paschen, L. Wigger, eds., *Pädagogisches Argumentieren*, Weinheim, Deutscher Studienverlag, 1992, pp. 297-320.

²⁸ E.C. Lageman, *An Elusive Science. The Troubling History of Education Research*, Chicago, University of Chicago Press, 2000.

found regularly in educational science teaching, which can be described as pedagogical naivism. Above all, it also seems characteristic to us that academic teaching in educational science does not necessarily follow one mode of teaching continuously, but rather it can change between different modes of teaching within the same seminar.

Discourses in educational science

A similarity to teaching in literary studies is found in passages of seminar interaction in which questions of educational science are discussed in the mode of a subject-specific scientific discourse. In these passages the teaching of educational science is similar to the teaching in other social sciences and draws on their concepts and theoretical references:

Lm: I would then (.) otherwise uh (2) of course say again that the perspective of matching especially in relation to habitus and school culture (.) would still have to be formulated with respect to this more elaborately (EWI_5: 01:31:06)

Sf8: in the (.) first section, in the (.) in the last line it is explained and namely in contrast to (1) uhm (1) to a more empirical perspective, (.) well that one can define key competences (.) uhm (.) not uuh empirically, uuh f- (.) formulate them but (.) just (.) uhm (.) that it is a normative perspective (EWI_9: 01:16:33)

Lm: well I would propose first of all: uh (.); that what is considered here under orientation and pedagogical function; (.) (.) to not see it uh as function, well in a strict conceptual sense, (.) but as (.) let's say: (.) social psychological aspects of giving grades (EWI_6: 00:37:25)

These passages deal with «research problems in the field of education».²⁹ The questions of educational science are discussed «in terms of concept and theory; without ignoring the findings of other disciplines, but with a critical view of the contributions that these findings can make to the formulation of educational theory guided by one's own conceptuality and theory; without banning philosophical reflection, but in a clear distinction from analytical and normative perspectives».³⁰

²⁹ K.-P. Horn, *Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910-2010)*, in «Zeitschrift für Pädagogik», 60th supplement: *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*, 2014, pp. 14-32 (p. 28).

³⁰ *Ibidem*. Which other discipline of the social sciences or humanities this discourse refers to varies. Whether a psychological, a sociological, a historical or a philosophical vocabulary prevails depends on what the respective lecturer prefers, into which of these disciplines he was socialized. Sociological and philosophical references predominate in our data.

Réflexion engagée

But such a ‘clear distinction between analytical and normative perspectives’ empirically does not represent the normal case. The analytical consideration of pedagogical problems of action from a normative perspective is also established in educational science teaching. Wilhelm Flitner’s programmatic idea of educational thought as «*réflexion engagée*»³¹ can regularly be recognized as a mode of communication in seminars in educational science:

Lm: the sense could consist in also giving the perspective of the child (.) on the transition into the further educational career (.) so to speak (.) the uh possibility to develop: that it can express itself that one can refer to it, and uh (.) if one thinks about it again uh (.) perhaps gets hints uh that (.) that help support the responsibility of the de- (.) cision for the: (.) school career recommendation (1) eh (.) then I think it would also be (1) eh maybe quite a good thing (EWI_5: 01:28:45)

Lm: I think this is a (.) central question, (.) well what should (.) this form of (2) school guided self-reflection (.) refer to? (2) should the school feel responsible for it? Is it allowed to feel responsible for it? (EWI_7: 00:51:56)

Sf4: (2) ((without signaling)) I don’t know if I am hitting your point exactly, (1) uh:m (4) so on the one hand (3) the question is well (.) if education theory is curriculum theory, then (.) we start from the contents, (.) and these have to be revised (EWI_9:, 00:12:39-8)

We see that educational science thinking in this mode does not consider moral questions with special caution, but rather with special preference, and allows its own positions to be articulated. It does not try to distance itself from the perspective of pedagogical practice with its practical concerns (for our examples: ‘How can I make school changes work?’, ‘Should I let the pupils evaluate themselves?’, ‘Which curriculum best helps pupils to get more education?’), but these concerns form a background consensus. On the basis of a common pedagogical commitment to them, possibilities for their realization are sought in the mode of rational analysis. But restrictions are also addressed: it is also a matter of criticizing less suitable pedagogical means or outdated pedagogical purposes.

For educational communication in the mode of *réflexion engagée*, it is characteristic that, although it remains compatible with everyday discussions of pedagogical topics, it also stands out from them. It requires a certain

³¹ W. Flitner, *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1957, p. 18; emphasis added.

mastery, a certain educated speech, a certain professional slang. In this sense, it transcends the ‘naive’ everyday conversation of pedagogical slogans such as ‘I want to educate my pupils to be better humans’. Such a speech act would neither be rejected by the *réflexion engagée* nor would it be welcomed positively. The speaker would be asked to reflect on his words in a well-meaning manner: ‘Yes, but what does that mean? That’s what we all want. But how can we achieve it?’.

Pedagogical naivism

A different form of speech can be distinguished from the *réflexion engagée* which is already implicitly included in Flitner’s concept. If there is an educated form of a reflexive consideration of pedagogical engagements oriented towards cognitive standards then there also must be a simplifying mode. This mode can be described as unreflected pedagogical speech, non-reflection or *pedagogical naivism*. Slogans and irrational or undercomplex *language games* (Wittgenstein) are not avoided here, but are fundamental to it. In an oddly blatant pretentious way one’s own supposed convictions are brought forward and proclaimed.³²

Lf: I’d like to say one last word. (.) now this is a topic which affects you in schools quite clearly; (.) and (.) learning at school.in the whole class can only be successful if you find somehow a solution for it. (.) you don’t have to be alone here again. It is not only a colleague in your own class (.) your whole school has to take part (EWI_3: 01:28:10)

Sf5: what I always liked very much uhm my nephew and my cousin too, both of whom were at elementary school and the school transition was also organized in such a way that there were so-called mentorings (EWI_5: 01:19:12)

This form of speech has great similarities with an everyday conversation about (one’s own) pedagogical commitment or one’s own biographical experiences with regards to education.³³ Like pedagogical jargon it is based

³² What Oelkers and Fatke call *Bekennispädagogik* (a term pointing to the religious quality pedagogic purposes have in a certain type of pedagogy) aims in a similar direction. (cfr. R. Fatke, J. Oelkers, *Einleitung*, in «Zeitschrift für Pädagogik», 60th supplement: *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*, 2014, pp. 7-13, p. 8).

³³ On the concise and regularly observed phenomenon of life-world references in teaching in educational science see T. Wenzl, *Von Papas, Brüdern und Cousinen. Zum Problem lebensweltlicher Bezugnahmen in der erziehungswissenschaftlichen Lehre*, in T. Tyagunova, ed., *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung*, Wiesbaden, VS, 2019, pp. 11-27.

on the consent of the listeners.³⁴ A typical feature of this *pedagogical naivism* in seminar discussions is a mode of a permanent mutual reassurance that one is standing on the morally right side together.

In contrast to everyday pedagogical conversation which can orient itself more stably to other communicative norms than the seminar discourse,³⁵ *pedagogical naivism* which takes place in university seminars suffers from a specific type of tension. We regularly come across cases in which the cognitive standards of academic communication are not only slightly undermined, but in which these standards are in a sense defiantly rejected in order to allow for a form of communication that is downright ‘silly’:

Lm: and so that we (.) can remember it well (.) I brought (.) posters along, and my beautiful pencil box (1) which I (.) love as you know very much with the (.) bright colors of the rainbow [...] maybe someone would like to paint some arrows or a circle and a square or (.) some diagram (EWI_8: 00:24:25)

Sf3: well hello together (.) we are T., L. and C. and ehm our lecture today deals with the topic integration pedagogy with the focus on Germany, (.) and eh for a short overview first we would like to take off with a video (EWI_4: 00:00:30)

Lf: or a method an activation method (.) that is on you know do you know it? (1) it works as follows, [...] all of you (..) who have lived abroad (..) have to change places now; (rummaging, laughing and moaning) okay. (.) some of you have already lived abroad (.) I by the way (1) (EWI_4: 00:19:03)

With sometimes almost absurd regressivity, childlike and school-like patterns of action are performed. Similar to what Jessica Dzengel has characterized as *Schule Spielen* [= Playing school] in a study on the interaction culture in the *Studienseminar*³⁶ as a typical mode of interaction there,³⁷ this kind of interaction must constantly distance itself from itself. In this respect, it is regressive or childish and not really ‘child-like’.³⁸

³⁴ Cfr. J. Dzengel, K. Kunze, A. Wernet, *Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon: Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur im Studienseminar*, in «Pädagogische Korrespondenz», 45 (2012), pp. 20-44.

³⁵ For example, in contrast to everyday conversation Merton’s norms of the ‘Ethos of Science’ apply to seminar discourses (cfr. R.K. Merton, *Science and Democratic Social Structure*, in Id., *Social Theory and Social Structure*, enlarged edition, New York, Macmillan USA, 1968, pp. 604-615).

³⁶ In Germany prospective teachers first attend a regular university and then a *Studienseminar*.

³⁷ J. Dzengel, *Schule spielen. Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar*, Wiesbaden, VS, 2016.

³⁸ In this context Wernet has pointed out that the imitation of school practices in the

Pedagogical naivism as a whole maintains a specific tension with the two aforementioned forms of speech about educational problems of action. It distinguishes itself from and is not interested in rational discussions of pedagogical problems and attitudes. It is designed to cultivate semantics of feasibility and positivity («knowledge of what works»)³⁹ and thus is a kind of prototypical counterpart to an «organized skepticism»⁴⁰ that it is realized in the scientific forms of educational discourse. But it is also hindered and disturbed by the *réflexion engagée* which reflects rather than proclaims. Conversely, the *réflexion engagée* partially rests on pedagogical naivism: it domesticates or ‘educates’ its way of communication whereas scientific critique rejects it.

3.2. On students’ role-taking in the teaching of educational science

The heterogeneity of the different teaching cultures within educational science reminds one of a diagnosis by Klaus Schaller concerning the student participation role, according to which educational science teaching «presents itself to the students in a confusing form».⁴¹ We can understand this characterization in the sense that educational science teaching poses an integration problem for university teacher training students. It is possible that they can be confronted with three very heterogeneous participation roles in three different seminars. To put it in a nutshell: a student who attends three seminars in educational science might, under certain circumstances, be invited to take part in an educational science discourse in one seminar – which means a strenuous effort for student teachers who, for example, study mathematics and chemistry as their main subjects. In the next seminar he could be asked to participate in a value orientated and rational *réflexion engagée*, and finally in the third one he might be confronted with a collective form of an uninhibited pedagogical regressivity.

In this respect, we can at this point further differentiate the thesis formulated at the beginning that the integration problem the heterogeneity of the academic teaching cultures causes in university teacher training is aggravated by the

context of teacher training creates an «imagery of practical significance» (A. Wernet, *Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik*, in M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen, M. Meier, eds., *Was ist der Fall? Kasuistik und Verstehen pädagogischen Handelns*, Wiesbaden, VS, 2016 pp. 293-312).

³⁹ J. Bellmann, T. Müller, eds., *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*, Wiesbaden, VS, 2011.

⁴⁰ Cfr. Merton, *Science and Democratic Social Structure*, cit., pp. 614 f.

⁴¹ K. Schaller, Vorwort, in Id., ed., *Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik*, Bochum, Kamp, 1979, pp. 4-7 (p. 4).

practical demands university teacher training is confronted with. Not only can one distinguish in the teaching of educational science between a normatively interested, practice-based pedagogy and a normatively disinterested educational science that is not concerned with questions of pedagogical practice. In addition, there is also a difference and even an opposition between these two forms of communicative exchange oriented towards rationality on the one hand, and a form of pedagogical regressivity that opposes this rationality on the other.

4. Conclusions

We have tried to show on the basis of transcripts of university teaching that university teacher training poses not only very heterogeneous cognitive challenges, but that the different scientific cultures it is involved in are characterized by very heterogeneous participation roles for students. These cannot be reduced to different knowledge systems. Rather university teacher training is also and especially confronted with heterogeneous *social challenges*. The different discipline-specific forms of communicative exchange imply different attitudes, different forms of «self-presentation».⁴² The demanding social expectations to show an attentive and concentrated cognitive presence (mathematics) or a ‘self-exposure’ in an ‘intellectually elegant’ mode (literary studies) require completely different strategies of self-representation and self-positioning. In this respect, we suspect that the heterogeneity imposed on student teachers in academic teaching does not result from the diversity of scientific knowledge, but from the diversity of the communicative arenas which are difficult to integrate into the student’s self. This problem does not lie on the cognitive level, but on the social level of self-presentation in communicative exchanges. It is here where student teachers are confronted with a kind of heterogeneity that faces them with a (from case to case more or less) ‘impossible’ integration task.⁴³

⁴² E. Goffman, *The Presentation of Self in Everyday Life*, New York, Doubleday, 1959.

⁴³ This depends of course on the chosen combination of subjects. Anyone who chooses an unusual combination of subjects – e.g. mechanical engineering and philosophy has already achieved a (self-charismatizing) integration with this choice (unless there is an extreme subjective disorientation). But this self-charismatization is hardly possible for the teacher training student because he chooses ‘school subjects’. Thus, he is limited to subject combinations that cannot claim any subjective originality simply because every pupil is exposed to these subjects in school teaching as well. Conversely, the school situation does not pose a heterogeneity problem because the normal role of the pupil is stable across the different school subjects.

Especially in educational science the problem of heterogeneity is of major importance. On the one hand, it promises an integration of all study components. On the other hand, it not only adds just another heterogeneity dimension to university teacher training, but increases the problem of heterogeneity with its own inherent heterogeneity. The interaction analyses show that the boundaries between educational science and pedagogical (*réflexion engagée*) teaching are fluid. Empirically, we do not see a sharp line of distinction that is of such great importance for the inner-disciplinary discourse. However, in educational science teaching we encounter a form of communicative exchange that undermines the general claim of rationality of university teaching. It can be characterized by a mixture of everyday speech and school-like or pseudo-school interaction rituals. This style of interaction can hardly be judged positively. We have characterized it as ‘pedagogical regressivity’ and ‘pedagogical naivism’ in the sense that it does not meet the institutionalized standards of rational communication at the university level. This regressive and naive rejection of rational discourse is made possible by the professional claim of university teacher training that it wants to provide future teachers with practical skills. In this context, the regressive mode of communication tries to profit from imitating school practice and the mode in which school is discussed in everyday life. Comparable to the childlike language with which adults address small children in order to express a child-friendly manner this communicative mode claims to have a practical value by making itself similar to school practice.

From this we derive one of the most important findings of our research: the practical demands that university teacher training is confronted with tend to generate confusion in academic teaching culture. Where it has an impact on university teaching it does not offer orientation to the communicative situation, but leads to disorientation. It destabilizes the frame of orientation of university communication established by scientific culture.

Sex Education in Contemporary Teacher Training: the Case of Germany

by *Julia Kerstin Maria Siemoneit and Jeannette Windheuser*

Recent policy publications and comparative studies dealing with public health issues show that sex education¹ is now perceived and being dealt with in terms of a European task. Since both an expanded understanding of sexuality and its educational aspects are being emphasised, schools are gaining more importance as a place of mediation.

With the introduction of the World Health Organisation (WHO) and the Federal Centre for Health Education's (BZgA) *Standards for Sexual Education in Europe*, a conceptual framework was presented in 2010 that is based on a holistic understanding of sexuality as well as self-determination and sexual rights («intimate citizenship»²). This emancipatory understanding of sexuality goes beyond a purely biological and reproductive one. When it comes to the part dealing with the mediation of sexual education, schools are the only educational institutions explicitly named.³ Sex education at schools is read in terms of an answer to the societal changes concerning the handling

¹ Even if nowadays there is more talk of 'Sex and Relationship Education' (SRE) within the Anglo-Saxon discourse, international sex education, nevertheless, has succeeded in establishing itself. Generally speaking, this refers to the mediation of sexuality-related content involving reproduction and sexual health. Since 2010, the World Health Organisation (WHO) and the Federal Centre for Health Education (BZgA) have been using the term 'sexuality education'. Both the reason and background context for this change are not apparent in the literature. It is entirely possible that there is a desire to distance themselves from the biological understanding of sex and an attempt to situate their efforts within a more holistic understanding of sex education as well as to emphasise sexual self-determination. In the following, we start, in a heuristic sense, with the established concept of sex education in order to then concretise the theoretical aspect of education within the context of teacher training (see chapter 2 in this article).

² WHO, BZgA, *Standards for Sexuality Education in Europe. A Framework for Policy Makers, Educational and Health Authorities and Specialists*, Köln, BZgA, 2010, p. 19.

³ Cfr. e.g. *ibid.*, p. 7, 10 ff., 31.

of sexuality.⁴ While sex education is clearly a European and even worldwide issue, which analyses regarding the understanding of sexuality as well as sexual rights⁵ show, the country-specific concepts and legal circumstances vary to a great extent.⁶

Leaving this aside, sexuality is a phenomenon very present at schools: whether as the subject of teaching (in the subjects ‘biology’, ‘religion’, etc.) and within school spaces such as schoolyards, class trips and in the hallways. Here, sexuality challenges to the extent that it touches on the individual psychological, bodily and even biographical development of pupils, teachers and parents; divergent value conceptions and views regarding upbringing and education are connected with it, and sexuality is an object of societal and political fields of conflict.

As a social institution mediating between the protected private sphere of the family and that of the public,⁷ schools, in conjunction with the parental home, assume the responsibility for imparting knowledge about sexuality and introducing the social debate surrounding it. By focusing on both the Federal Republic of Germany’s school-based sex education and the teacher training that deals with it, sex education is subsequently viewed as an integral component of the school and the teaching profession. This is due, on the one hand, to the gender and generational conditionality of the pedagogical relationship and, on the other, to its institutions and to the specific historical-social form of schools in contemporary Germany.

In order to explore the question as to the kinds of presupposition the current sex education training prospective teachers are confronted with and how this training can be adequately justified within teacher training at universities, we will briefly introduce the historical, legal and university development of sex education in the teacher training programmes in Germany (1). Next, we will discuss sex education within the context of the university teacher training programme in the medium of science and justify its position in educational science and feminist theory (2). Finally, this contribution closes with a reflection on the possible curriculum-related consequences for the university’s teacher training programme (3).

⁴ Cfr. *ibid.*, p. 11 f.; e.g. both medical-technological developments such as the ‘pill’ or new challenges in preventative healthcare via HIV have changed our moral conceptions.

⁵ Cfr. IPPF, BZgA, *Sexuality Education in Europe and Central Asia*, Köln, BZgA, 2018. The study, unfortunately, did not take Italy into consideration.

⁶ Cfr. *ibid.*, p. 24.

⁷ Cfr. H. Arendt, *The Crisis in Education*, in Ead., *Between Past and Future*, London, Penguin Books, 1958/2006, pp. 170-193 (pp. 184 ff.).

1. Sex education: past and present

Sex education in contemporary schools is closely tied to the history of emancipatory movements since the mid-20th century.⁸ In Germany, two historical developments were of particular significance: first, the liberalisation of sexuality by the second women's movement, which was also in conflict⁹ with the so-called 'sexual revolution', the homosexual movement of the 1960s and 1970s, and the gender-policy movement since the 1990s. Together with feminist theory and gender studies, they broadened the political, theoretical and empirical view of sexuality: in addition to reproduction, pleasure as well as sexual and gender heterogeneity have been included. Sexuality was wrestled free from its restriction to 'nature', and both its societal significance and social structuring were underlined.

Second, over the course of the past ten years, sexual violence within the context of educational institutions has been uncovered in Germany and in many other European countries. In Germany, this primarily involved confessional and reform educational institutions.¹⁰ The ensuing state

⁸ At the same time, the history of the connection between sexuality and pedagogy is older, as, for instance, the anti-onanism discourse toward the end of the 18th century (cfr. A. Belemann-Smit, *Wenn schnöde Wollust dich erfüllt: geschlechtsspezifische Aspekte in der Anti-Onanie-Debatte*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2003; M. Schetsche, R.-B. Schmidt, *Ein 'dunkler Drang aus dem Leibe'. Deutungen kindlicher Onanie seit dem 18. Jahrhundert*, in «Zeitschrift für Sexualforschung», 9, 1996, 1, pp. 1-22) and the first psychoanalytic anti-authoritarian approaches of the 1920s demonstrate (cfr. V. Schmidt, *Psychoanalytische Erziehung in Sowjetrußland. Bericht über das Kinderheim-Laboratorium in Moskau*, Leipzig-Wien-Zürich, Internationaler psychoanalytischer Verlag, 1924). In the debates mentioned concerning the education plan in Baden-Württemberg (see chapter 1.2), there are traces of various forms of sexuality affirmation and rejection (cfr. e.g. Schetsche, Schmidt, *Gefühlte Gefahren*, cit.).

⁹ To subsume the women's movement under the broader 1968 movement overlooks its critical – even oppositional – distance from their 'compatriots' (cfr. R. Casale, J. Windheuser, *Feminism*, in P. Smeyers, ed., *International Handbook of Philosophy of Education*, Cham, Springer, 2018, pp. 703-725, pp. 705 f.; C. Dingler, *Wir spucken auf die Genossen. Die italienische Feministin Carla Lonzi im Berliner Merve Verlag*, in M.S. Baader, R. Casale, eds., *Generationen- und Geschlechterverhältnisse in der Kritik: 1968 Revisited. Jahrbuch historische Bildungsforschung*, 24, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2018, pp. 94-119, p. 97). For instance, the Frankfurt 'women's council' [*Weiberrat*] (1968) problematised in a leaflet the leftist movement's insufficient critical engagement with their own male dominance (cfr. *Weiberrat, Rechenschaftsbericht* [leaflet], in I. Lenz, ed., *Die Neue Frauenbewegung in Deutschland. Abschied vom kleinen Unterschied. Eine Quellensammlung*, Wiesbaden, VS, pp. 62-63).

¹⁰ In Germany, the public, scientific and political reassessment began after a large number of sexual abuse cases from the 1970s and 1980s involving the Catholic *Canisius-Kolleg* in Berlin and the progressive educational *Odenwaldschule* came to light in 2010 (cfr. Deutsches Jugendinstitut, *Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen. Abschlussbericht*, München, DJI, 2011, p. 9).

interventions, not to mention the debates in the media, also made prospective teachers aware of their future obligation to look for and investigate possible signs of (sexual) violence and to critically engage the ambivalence connected with pedagogical ‘proximity – distance’.

Other more recent reasons for the inclusion of sexual education in state educational institutions are the connection between sexuality and new media as well as the current debate about sexual violence against women in (professional) relations of dependency (see the debate on sexual violence as triggered by the hashtag #MeToo) but also within public and private spaces.¹¹

The first historical development mentioned above forms the background for the legal and curricular implementation of sex education in schools, which is also tied to the current debate regarding sex education at public institutions. The chapter concludes with a short overview of the current situation regarding sex education training at universities.

1.1. The legal and curricular implementation of sex education in schools

As an individual subject, sexuality first entered into the curricula of German schools in 1968¹² as part of the ‘Recommendations concerning sex education in schools’¹³ submitted by the Standing Conference of the

¹¹ In the debate about the sexual assaults on women on New Year’s Eve 2015-16 in Cologne, sexism and racism were entangled to the extent that the right-wing movement tied sexual violence to the cultural ‘other’ and, at the same time, invoked the idea that German men should protect ‘their’ women (cfr. A. Messerschmidt, *Nach Köln - Sprechen über Sexismus und Rassismus*, 2016, <http://www.rassismuskritik-bw.de/nach-koeln-sprechen-ueber-sexismus-und-rassismus/>, 23.05.2016.; A. Bocchetti, I. Dominijani, B. Pomeranzi, B. Sarasini, *Speculum, the Other Man. Eight Points on the Spectres of Cologne*, 2016, <https://www.internazionale.it/opinione/bocchetti-dominijanni-pomeranzi-sarasini/2016/02/03/speculum-other-man-spectres-cologne>, 17.01.2019). Furthermore, the high figures of domestic violence against women show how unsafe the private space still is (cfr. Germany: Bundeskriminalamt, *Partnerschaftsgewalt. Kriminalstatistische Auswertung - Berichtsjahr 2017*, Wiesbaden, 2018; Italy: Istituto Nazionale di Statistica, *La violenza sulle donne. L’Istat e il Dipartimento delle Pari Opportunità rendono disponibile un quadro informativo integrato sulla violenza contro le donne in Italia*, 25.11.2017, <https://www.istat.it/it/violenza-sulle-donne>, 17.01.2019).

¹² The following refers to – until after 1989 – West Germany. The separation of Germany by the Wall was accompanied by a different political system and thus also by different historical developments and pedagogical programs. Other general conditions applied for the development of family planning and sexual pedagogy in the GDR (see H. Stumpe, K. Weller, *Familienplanung und Sexualpädagogik in den neuen Bundesländern. Expertise im Auftrag der BZgA*, Köln, BZgA, 1996).

¹³ Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK), *Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*, 3, n. 659. Neuwied, Darmstadt, Luchterhand, 1968.

Ministers of Education and Cultural Affairs (KMK).¹⁴ Since then, sex education in schools has been understood in terms of a «multidisciplinary educational principle»,¹⁵ meaning that in addition to biology and religion, other subjects share in the responsibility for the sex education of adolescents and to illuminate the topic of sexuality from different subject-related perspectives. Prior to this, only in Hamburg (1962), Hesse (1967) and West-Berlin (1959, 1962) were individual guidelines in the sense of an expanded conception of sexuality developed.¹⁶

Koch attributes the implementation of the nationwide recommendations to, among other things, the student protests that took place within the climate of the 1968 protest movement and the demand for a change of society through its ‘sexual liberation’.¹⁷ Referencing Wilhelm Reich,¹⁸ among others, the students linked the authoritarian, sexual control of society with fascism. In a resolution on sex education in 1967, the Action Centre for Independent and Socialist School Pupils (AUSS) established a direct connection between existing power relations to sexual topics.¹⁹ The AUSS demanded comprehensive information about sexuality, its social conditions and methods of contraception; furthermore, the restrictions on the sexual activities of pupils were to be abolished.²⁰ The KMK recommendations concerning sex education in schools can be seen as a response to the protests, which included such measures as sexuality surveys and education campaigns that circulated among pupils, school administrators, teachers and parents.²¹

¹⁴ The *Kultusministerkonferenz* (KMK) is a consortium of ministers and senators with jurisdiction in the areas of education, child upbringing, universities and research as well as cultural affairs. While matters involving education are predominately regulated at the federal level, when it comes to questions «of trans-state significance», the KMK deals with «the necessary degree of common ground in education, science and culture». Cfr. <https://www.kmk.org/kmk/aufgaben.html>, 16.01.2019.

¹⁵ Cfr. A. Hilgers, *Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Expertise im Auftrag der BZgA*, Köln, BZgA, 2004, p. 9.

¹⁶ Cfr. *ibidem*.

¹⁷ Cfr. F. Koch, *Zur Geschichte der Sexualpädagogik*, in R.-B. Schmidt, U. Sielert, eds., *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*, 2nd ed., Weinheim, Basel, Beltz, 2013, pp. 25-39 (p. 32).

¹⁸ Cfr. W. Reich, *The Sexual Revolution: Toward a Self-Governing Character Structure*, New York, Farrar, Straus and Giroux, 1936/1969.

¹⁹ Cfr. Aktionszentrum unabhängiger sozialistischer Schüler (AUSS), *Resolution zur Sexualerziehung*, in H.-J. Gamm, F. Koch, eds., *Bilanz der Sexualpädagogik*, Frankfurt am Main, Campus, 1967/1977, pp. 192-193.

²⁰ Cfr. *ibidem*.

²¹ Cfr. Koch, *Zur Geschichte der Sexualpädagogik*, cit., p. 33. At the same time, the continual reform efforts since the 1950s in the educational system comprise the context in

On the one hand, the socially motivated demands were heeded, to the extent that recommendations for schools were actually introduced; on the other hand, they remained entangled in the then current – and mostly repressive – law as well as existing moral and religious ideas, for neither the gender hierarchy and its institutions nor heterosexuality were ever called into question.²²

Since the recommendations were introduced, school sex education has become a contested area between the public education and upbringing mandate of schools, on the one hand, and the parents' upbringing rights, on the other. When school sex education was to be introduced in Hamburg at the end of the 1970s, parents' initiatives saw their educational rights infringed upon and took action against the participation of schools in sex education. In 1977, the Federal Constitutional Court finally ruled that schools were fundamentally entitled to teach sex education in all subjects, and that «schools may pursue their own educational goals, independently of the parents ..., [and] the school's general educational mandate [was] not subordinate to the parents' right but rather equal to it».²³ One significant consequence of the National Socialist era was that nationalised upbringing was avoided and parents were assigned the primary right to raise and educate their children, a broader context that makes this development all the more remarkable. Only the establishment of the state guardian office made it first possible to restrict the parental right (Parental Right, Article 6 German Constitution), according to which the school system is under the supervision of the state.²⁴

In 1979, a resolution was amended by the Federal Administrative Court stating that sex education in schools had to be carried out with an openness toward different value conceptions.²⁵ As a result, these decisions made participation in sex education compulsory for all pupils and made it possible to prosecute parents who exempted their children from it. Even today, religious parents, in particular, file legal complaints at regular intervals in order to excuse their children from sex education classes.²⁶

which the social-liberal coalition placed education «at the head of the reforms» toward the end of the 1960s (governmental declaration by Willy Brandt, Cfr. Deutscher Bundestag, *Plenarprotokoll*, 5. Sitzung, 28.10.1969. Bonn, p. 26).

²² Cfr. KMK, *Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*, cit.

²³ Cfr. Hilgers, *Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung*, cit., p. 11.

²⁴ Cfr. F. Barbaras, *Jugendrecht und Sexualerziehung*, in Schmidt, Sielert, eds., *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*, cit., pp. 536-543 (p. 538).

²⁵ Cfr. Hilgers, *Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung*, cit., p. 11.

²⁶ In 2011, a Swiss mother who wanted to exempt her primary school child from sex education took her complaint all the way to the European Court of Justice (ECJ) – which

Enacted in 1992, the first version of the Pregnancy and Family Assistance Act (SFHG) regulated, for all German federal states, the conditions regarding abortion and the prevention of unwanted pregnancies through information and education.²⁷ Even today, the law forms a decisive basis for public – and school – sex education,²⁸ since the Federal Centre for Health Education²⁹ is obliged to provide age- and person-specific concepts for sex education and educational materials, with a special focus on contraceptives.³⁰ Two specific legal political frameworks are particularly relevant for the federal state of North Rhine-Westphalia.³¹

First, sex education in schools has to be taught in an interdisciplinary manner and «has to familiarise [the pupils] with the biological, ethical, social and cultural questions of sexuality appropriate to age and development».³² It should also «help pupils to shape their lives in a conscious and free manner as well as to act responsibly towards themselves and others».³³ Moreover, the Education Act obligates schools to inform parents about the teaching of sexually-related content.

Second, since 1968 the individual federal states incorporated the KMK Recommendations on School Sex Education into their own guidelines and school curricula, thereby concretising the Education Act; as a result of this development, the KMK recommendations were repealed in 2002.³⁴ The

dismissed it in 2018 (ECJ, *Requête no. 22338/15*). Even though it involved a Swiss mother, the public, juridical pleading of the case at the European Court of Justice refers to the significance of this case for the whole of Europe.

²⁷ The GDR's more liberal abortion law conflicted with the Federal Republic's law after German reunification in 1989. As a result, §218 StGB (German criminal code) was renegotiated. After a transitional period, in 1992 the decision was finally taken in favour of a regulation specifying the conditions [*Indikationslösung*] and period of time [*Fristenlösung*] in which the termination of a pregnancy is legally permissible. The new regulation also includes both an expanded version of the model concerning abortion once the legally permissible time limit has been exceeded [*Indikationsmodell*] and an obligation to provide information and advice (cfr. Dirk von Behren, *Kurze Geschichte des Paragraphen 218 Strafgesetzbuch*, in «Aus Politik und Zeitgeschichte», 69, 20, 2019, pp. 12-19).

²⁸ Cfr. Hilgers, *Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung*, cit., p. 12.

²⁹ The Federal Centre for Health Education [*Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung*, BZgA] is a specialised body within the German Ministry of Health.

³⁰ Cfr. Bundesgesetzblatt [Federal Law Gazette], *Schwangeren- und Familienhilfeänderungsgesetz*, Part I, No. 37, 1995, pp. 1398-1404 (p. 1398).

³¹ North Rhine-Westphalia was selected for a closer description because the University of Wuppertal and the project 'Sexual education of prospective teachers of secondary level I' [*Sexuelle Bildung angehender Lehrer/innen für Sek I HRGe*] (cfr. 3) are located there.

³² Education Act North Rhine-Westphalia, §33 (February 2005, last change 2018).

³³ *Ibidem*.

³⁴ Cfr. Hilgers, *Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung*, cit., p. 12.

guidelines on sex education in North Rhine-Westphalia³⁵ specify the aims and specific contents of sex education and provide methodological and didactic advice on its implementation; furthermore, the importance of cooperation between parents and schools as well as the role of teachers in sex education are also emphasised.

1.2. School sex education as a social field of conflict: the example of Baden-Württemberg

Even today, sex education in schools is still very much a political issue, and this fact is reflected in the ongoing debate since 2013 on the location and content of sex education in schools; a spectrum of views including a more conservative to right-wing parents' movement, partly motivated by religion, and a progressive, emancipatory education policy.

After almost forty years of conservative CDU [*Christlich Demokratische Union* / Christian Democratic Union of Germany] leadership in Baden-Württemberg, in 2011 the Green Party [*Allianz 90/DIE GRÜNEN* / Alliance 90/The Greens], for the first time ever, was the strongest faction at the state parliamentary level, and formed a coalition with the SPD [*Sozialdemokratische Partei Deutschlands* / Social Democratic Party of Germany]. The coalition agreement (entitled «The change begins»³⁶) outlined a liberal policy based on gender and sexual diversity, which attempted to think gender outside of the binary thought traditions and to make the matrix of heterosexual desire visible. This included, among other things, equal treatment when it comes to registered civil partnerships such as marriage, which until June 2018 was only possible between men and women, full adoption rights and tax equality for 'rainbow families'.³⁷ At the same time, education and sensitisation are also decisive for understanding and mutual regard: «We will encourage schools in Baden-Württemberg to embed the teaching of different sexual identities in educational standards and teacher training».³⁸ This proclamation was made in 2013 as part of a draft of a new educational plan for Baden-Württemberg in which 'Education for Tolerance and Acceptance of Diversity' was included as a subtopic in each

³⁵ Cfr. North Rhine-Westphalia Ministry of Education, *Richtlinien zur Sexualerziehung* [guidelines on sex education], Düsseldorf, 1999/2011.

³⁶ Bündnis 90/DIE GRÜNEN, SPD, *Der Wechsel beginnt. Koalitionsvertrag zwischen Bündnis 90/DIE GRÜNEN und der SPD Baden-Württemberg*, 2011, <https://www.gruene-bw.de/wp-content/uploads/2015/10/Koalitionsvertrag-Der-Wechsel-beginnt.pdf>, 16.01.2019.

³⁷ Cfr. *ibid.*, p. 73. Here, families with same-sex parents are meant.

³⁸ *Ibidem*.

of the five interdisciplinary guiding perspectives.³⁹ The usual subject-specific curricular adjustments between the educational system and society in the education plan led to a conflict via the broadening and expansion of the idea of the education to tolerance and acceptance with regard to sexual and gender diversity. In the online petition «Future – Responsibility – Learning. No educational plan under the rainbow ideology»,⁴⁰ a secondary school teacher from Baden-Württemberg moved against the amended educational plan, petition which was signed by more than 192,000 people within a period of eight months. The conservative and right-wing conservative initiatives ‘Concerned Parents’ and ‘Demonstration for Everyone’ formed the core of a new protest movement that shared the same fears and concerns expressed in the online petition about an impending pedagogical and moral re-education as well as the «propagation» of a «homosexual lifestyle». ⁴¹ The counterposition that emerged in response to the demand for tolerance and acceptance of sexual and gender diversity involved the protection of (heterosexual) marriage and family as well as the protection of the ‘innocence’ of children. Historically speaking, the discursive entanglement of sexuality and the ‘innocent’ – yet at risk – child has been around for a long time. Referred to as ‘sexual squalor’ [*sexuelle Verwahrlosung*], these *topoi* are present in the anti-masturbation debates led by philanthropists since the 18th century, for instance, in the question regarding the (sexual) neglect of proletarian girls in the post-war period or in connection with the more recent fear of the ‘sexual brutalisation’ of adolescents as a result of internet pornography.⁴²

³⁹ The five guiding perspective include: (1) occupational orientation, (2) education for sustainable development, (3) media education, (4) prevention and promotion of health, and (5) consumer education.

⁴⁰ Cited in I. Schmincke, *Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzung am Beispiel neuer konservativer Protestbewegungen in Frankreich und Deutschland*, in P.-I. Villa, S. Hark, eds., *Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen*. Bielefeld, transcript, pp. 93-107 (p. 95).

⁴¹ Cfr. *ibidem*, cited *ibid.*, p. 96.

⁴² Schetsche, Schmidt, *Ein ‘dunkler Drang aus dem Leibe’*, cit.; E. Gehlthomholt, S. Hering, *‘Das verwahrloste Mädchen’ – Diagnostik und Fürsorge in der Jugendhilfe zwischen Kriegsende und Reform (1945-1965)*, Opladen, Budrich, 2006, pp. 123 ff.; J. Windheuser, *Geschlecht und Heimerziehung. Eine erziehungswissenschaftliche und feministische Dekonstruktion (1900 bis heute)*, Bielefeld, transcript, 2018, pp. 55 ff.; M. Schetsche, R.-B. Schmidt, *Gefühlte Gefahren. Sexuelle Verwahrlosung zur Einführung*, in *ibid.*, eds., *Sexuelle Verwahrlosung. Empirische Befunde – Gesellschaftliche Diskurse – Sozialethische Reflexionen*, Wiesbaden, VS, 2010, pp. 7-24; J. Siemoneit, *Pornografiekonsum bei Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Gegendarstellung zu hartnäckigen Verwahrlosungsmythen*, in «AJS Forum», 37 (2013), 4, pp. 6-7; A. Klein, *Jugend, Medien*

1.3. *Status quo* of sex education in university teacher training

Against the background of this historical and conflictual development, teachers are confronted with the challenge of having to educate children about sexuality as part of their official duties as well as faced with divergent political and parental demands. Although sex education is an obligatory part of primary and lower secondary school education, there is, thus far, no comprehensive proposal and no curricular embedding of sex education in university teacher training.

The KMK recommendations from 1968 were also explicitly accompanied by the demand for a corresponding training offer and later continuing education for the teachers themselves,⁴³ which was not, or only inadequately, made available. In the 1990s, the topic of sex education increasingly became the object of educational research, and this research revealed the discrepancy between the curricular and legal anchoring of sex education, on the one hand, and university teacher training, on the other. The focus of research was therefore on the attitudes of teachers towards sexuality-related topics⁴⁴ or sexuality-related educational offers⁴⁵ – the university educational landscape, at that time, had already been shown to represent a «deficient educational situation».⁴⁶ Since then, the situation has not changed appreciably, as a small, systematic study has shown, at least with respect to NRW (North Rhine-Westphalia).⁴⁷ The range of courses offered by universities covers – if at all – topics related to sexuality and gender for teacher training either only by chance or through the commitment of individual lecturers. The content of sex education focuses primarily on the prevention of sexual violence, on the one hand, and on education that promotes acceptance of sexual and gender identity, on the other. Two studies specifically deal with the determination

und Pornographie, in Schetsche, Schmidt, *Sexuelle Verwahrlosung*, cit., pp. 167-183.

⁴³ Cfr. KMK, *Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*, cit.

⁴⁴ Cfr. G. Glück, A. Scholten, G. Strötges, *Heiße Eisen in der Sexualerziehung. Wo sie stecken und wie man sie anfaßt*, Weinheim, DTV, 1990.

⁴⁵ Cfr. B. Wrede, M. Hunfeld, *Sexualität – (K)ein Thema in der Hochschulausbildung? Entwicklung einer hochschuldidaktischen Ausbildungskonzeption für Sexualpädagogik*, Bielefeld, USP, 1997; A. Hopf, *Sexualpädagogik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, in Schmidt, Sielert, eds., *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*, cit., pp. 779-786.

⁴⁶ Wrede, Hunfeld, *Sexualität – (K)ein Thema in der Hochschulausbildung?*, cit., p. 189.

⁴⁷ Cfr. P. Kollender, *Sexuelle Bildung in der universitären Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen*, in «Sexuologie. Zeitschrift für Sexualmedizin, Sexualtherapie und Sexualwissenschaft», 23 (2016), 3-4, pp. 189-194. Since 2018, the project *Sexuelle Bildung für das Lehramt* [Sex education for the teaching profession] at the University of Leipzig developed a baseline for a conception and evaluation of continuing education with regard to teachers' knowledge of sex education and sexual violence in the federal state of Saxony.

of sexuality at school: while Blumenthal's⁴⁸ ethnographic study deals with the socio-regulatory function of shame as an effect in sex education teaching, Hoffmann's⁴⁹ study uses interviews to work out professional-theoretical interpretations of teachers who teach sex education in different subjects. The primary focus of both studies is on the treatment of sexuality as a subject of instruction as well as on questions of its 'teachability'. Moreover, with regard to school as a site of socialisation, the question regarding the extent to which sex education is dealt with by teachers in situations outside the classroom remains unanswered. Schetsche and Schmidt examine not only school as a place for imparting knowledge and as a constraining institution but also as an adolescent environment and a site for intimate communication from the pupils' perspective.⁵⁰ This institution- and youth-oriented approach, however, neglects the pedagogical – thus the educational – relationship between pupils and teachers as well as the pedagogical or educational aspect of sex education.

2. Sex education in the medium of science

Since the 1980s, teacher training at the federal level in Germany for all types of schools has been situated at university or at equivalent teacher training colleges.⁵¹ Against this backdrop, the programme of study for prospective teachers came to be understood in terms of «*Bildung* in the medium of science». ⁵² In a second step, educational science and feminist theory will be explained as disciplinary points of reference when it comes to sex education for prospective teachers in order to present an outline of the curricular form of sexual *Bildung* in teacher training programmes.

⁴⁸ S.-F. Blumenthal, *Scham in der schulischen Sexualaufklärung. Eine pädagogische Ethnographie des Gymnasialunterrichts*, Wiesbaden, VS, 2014.

⁴⁹ M. Hoffmann, *Schulische Sexualerziehung. Deutungsmuster von Lehrenden*, Opladen, Budrich, 2016.

⁵⁰ Cfr. R.-B. Schmidt, M. Schetsche, *Jugendsexualität und Schulalltag*, Opladen, Leske+Budrich, 1998.

⁵¹ Cfr. G. Geißler, *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2011, pp. 858 f.; Cfr. regarding the GDR *ibid.*, pp. 901 ff.

⁵² R. Casale, *Von der immanenten Unwahrheit der Pädagogik zu ihrem fachlichen Beitrag zur Lehrerbildung*, in M. Heer, U. Heinen, eds., *Die Stimmen der Fächer hören. Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung*, Paderborn, Schöningh, 2019, pp. 103-116. In the following, we repeatedly substitute the English use of 'education' with the German term *Bildung* in order to do justice to the notorious difficulty to translate distinction in German between *Erziehung* and *Bildung*. *Bildung* is conceived both within a specific tradition of educational philosophy and, at the same time, in terms of feminism (cfr. 2.1).

2.1. Teacher training at university

The fact that teacher training is situated at university means that there is also a demand for the academic professionalisation of prospective teachers. In order to clarify what form such teacher training can take within the medium of science, a historical and philosophical perspective⁵³ on education [*Bildung*], science and the teaching profession as well as their relationship to one another is adopted.

Bildung can, starting with the (neo-)humanistic tradition, be understood as a «process of knowledge, the aim of which is the realisation of human dignity as a genus».⁵⁴ If this concept is extended to include a feminist philosophy of the subject, the subject of such education is not realised in dominating the mind and body, but is conscious of its social, physical, psychological and historical dependence.⁵⁵ From this perspective, teachers are more than mediators of knowledge, didacticians or architects of learning environments. The task of teachers can instead be understood as an intellectual endeavour that goes beyond that of a «specialist»: the teacher must «[develop] a relationship to their work and to the societal whole of which they form a part».⁵⁶ Thus *Bildung* includes a reflective and critical engagement with the matter, and in order to accomplish this, it is necessary to escape one's immediate circumstances.⁵⁷ Consciousness is therefore «thinking in relation to reality, to content: the relationship between the forms and structures of thought of the subject and that which it in itself is not».⁵⁸

Teacher training as *Bildung* in the medium of science poses a double requirement: first, it should enable prospective teachers to develop the relevant specialist knowledge, and second, it should place them in relation to the subject matter, to the theories and methods of its acquisition, and to their own work.⁵⁹

⁵³ Such a perspective is to be distinguished from notions of science such as those developed starting in the 1960s within the context of the German-speaking educational sciences that approximate the natural science oriented social scientific and psychological research (cfr. H. Roth, *Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung*, in «Neue Sammlung», 2, 1962, pp. 481-490).

⁵⁴ R. Casale, *Über die Aktualität der Bildungsphilosophie*, in «Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik», 87 (2011), 2, pp. 322-332 (p. 322).

⁵⁵ Cfr. *ibidem*.

⁵⁶ T.W. Adorno, *Philosophie und Lehrer*, in Id., *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1962/1971, pp. 29-49 (p. 32).

⁵⁷ *Ibid.*, p. 39, p. 43.

⁵⁸ T.W. Adorno, *Erziehung - wozu?*, in Id., *Erziehung zur Mündigkeit*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1966/1971, pp. 105-119 (p. 116).

⁵⁹ Cfr. Adorno, *Philosophie und Lehrer*, cit., p. 32. If teacher training in this way were to be limited to just the knowledge of teaching methodology and subject-related expertise, then it would amount to reducing it to «moment(s) of the methodological and informational» (T.W.

It is first through the objectification of the academic subject (teaching content and pedagogical relation), of the subject (teacher), and its conditions that it becomes possible for teachers to (pedagogically) judge and act.⁶⁰

2.2. Sex education and the teaching profession from the perspective of educational science and feminist theory

The object of ‘sex education’ can initially be described as an educational and mediating relationship, the subject of which is sexuality. At school, this relationship takes place in a generational constellation and thus has pedagogical components.

In the following, both sexuality and generationality are assumed to be constitutive of the issue of sex education, whereby two points of emphasis challenge the different sex educational positions. The first emphasis is connected with feminist theory and gender history insofar as both research fields use gender as a central category to explore questions of sexuality and sex education. On the one hand, a feminist-theoretical and gender-historical perspective clarifies and informs sexual pedagogy and sexual research about their own gendered entanglement.

In this way, historical narratives are scrutinised so that it emerges that, for example, they primarily associate the establishment of sex education with the emancipatory success of the sexual revolution in the 1960s. In so doing, they hardly take any notice of the contribution of feminist theories to issues of gender and sexuality as well as that of women’s movement to corresponding political, legal and social changes.⁶¹

At the same time, the currently widespread gender- and queer-theoretical foundation of sexual pedagogy is expanded by feminist theoretical and

Adorno, *Notiz über Geisteswissenschaft und Bildung*, in J.-Ch. Horst, J. Kagerer et al., eds., *Unbedingte Universitäten. Was ist Universität? Texte und Positionen zu einer Idee*, Zürich, diaphanes, 1963/2010, pp. 181-186, p. 183) and thus endangering education [*Bildung*]. It also has the form and conditions to turn itself into an object.

⁶⁰ While the teacher qualification affirms «that [the teacher] knows the world and can teach about it» (Arendt, *The Crisis in Education*, cit., p. 270), the teacher must first take responsibility for it and assume the responsible position of authority in the generational relation.

⁶¹ Cfr. among others Koch, *Zur Geschichte der Sexualpädagogik*, cit., pp. 31 ff., R.B. Schmidt, U. Sielert, A. Henningsen, Anja (2017): *Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik*, Weinheim, Basel, Beltz, 2017, pp. 35 f. The idea that the sexual is inherent to the general (domain) is often considered an insight stemming from the (male-dominated) sexual sciences, while the feminist (theoretical) contributions in the 20th century are rarely ever mentioned (e.g. H. Stöcker, *Zur Reform der sexuellen Ethik*, in «Mutterschutz. Zeitschrift zur Reform der sexuellen Ethik», 1, 1905, pp. 3-12; L. Irigaray, *Speculum of the Other Woman*, Ithaca, Cornell University Press, 1985/1974).

movement-related historical perspectives, whereby the development of theory, political goals and pedagogical action all once again have to be renegotiated.⁶²

Second, the educational-scientific perspective leads to an education-specific theoretical and historical emphasis that transforms education and the generational relation in (school) sex education into an object (of study) as well as situating it for prospective teachers in terms of ‘sexual *Bildung*’ in the medium of science.⁶³

The proposed use conceives of feminist theory and educational science as genuinely connected via their shared objects and analytical categories: generation and gender.⁶⁴ Seen in this way, these two are thus considered interwoven fundamental conditions of the individual as well as of the human species. They confront the spatial-temporal limitation of human existence and the dependence on others.⁶⁵ However, the interaction with such an inherent division, one affecting all of them, is only realised within the

⁶² Gender- and queer-theoretical as well as political premises are now a given in important and influential sexual-pedagogical publications: cfr. E. Tuider 2013, *Diversität von Begehren, sexuellen Lebensstilen und Lebensformen*, in Schmidt, Sielert, eds., *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*, cit., pp. 245-254 (pp. 248 ff.); S. Timmermanns, *Weniger Drama bitte! Überlegungen zum Thema gender und Sexualpädagogik*, in I. Glockentöger, E. Adelt, eds., *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule – Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis*, Münster, New York, Waxmann, 2017, pp. 71-84 (pp. 71 ff.); M. Lücke, *Vom ‘Normalkinde’ zu einer Sexualpädagogik der Vielfalt – Homosexualitäten in den Bildungswissenschaften*, in: S. Huch, M. Lücke (eds.), *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*, Bielefeld, transcript, 2015, pp. 13-26, pp. 19 f. Both theoretically and with respect to different historical movements, this position refers back to an understanding of gender in the sense of a discursive-performative construct that is subservient to normalising power relations (cfr. J. Butler *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York/London, Routledge, 1989/2007). Other theoretical currents of feminism in the 20th century (cfr. Casale, Windheuser, *Feminism*, cit.) usually go unmentioned.

⁶³ Valtl distinguishes his own concept of «sexuelle Bildung» from education [*Erziehung*], whereby the latter is thought of as an external influence on the part of the educating subject acting on the educating object (cfr. K. Valtl, *Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter*, in Schmidt, Sielert, *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung*, cit., pp. 125-140, p. 128). In so doing, education becomes something from which one should be liberated through the formation of the self – in other words, this liberation has to have already been carried out by the educator in that they cede the learning process to the autonomous learner and limit themselves to the creation and organisation of learning environments and experiential spaces (cfr. *ibid.*, p. 129 f.).

⁶⁴ Cfr. Windheuser, *Geschlecht und Heimerziehung*, cit., p. 17.

⁶⁵ Cfr. B. Rendtorff, *Geschlecht und Bedeutung – Über Verleugnung und Rückeroberung von Körper und Differenz*, in Frankfurter Frauenschule, ed., *Materialienband: Facetten feministischer Theoriebildung, XV: Materialität – Körper – Geschlecht*, Frankfurt am Main, Verein Sozialwissenschaftliche Forschung und Bildung für Frauen, 1996, pp. 7-29.

framework of a symbolic order and its social materiality.⁶⁶ The temporally mutable gender relation and its institutions are social reactions to gender and generational differences that are already woven into their attempts at linguistic and cultural processing.

Sex education in schools can thus be considered a phenomenon in which generation and gender are treated as social facts. To the extent that schools represent a social institution for dealing with generational difference and human perfectibility, and as such cannot be isolated from gender relations, sex education for prospective teachers can make a decisive contribution to their professionalisation. Knowledge regarding generation and gender is crucial to attaining this goal: school would be obsolete without generational difference and was neither in the distant past nor in the present a gender-neutral space.⁶⁷

As a result, educational science and feminist theory have a particular discipline-specific responsibility to enable and facilitate prospective teachers to have a scientific relation to sex education – both as an object of reflection and as a professional practice. The (subject-specific) scientific and profession-oriented task of teacher training requires that the issue of sex education be done justice to as a phenomenon and that teachers be able to carry out their task of sex education in an interdisciplinary manner.

To the extent that sexuality is interwoven with its malleable social and individual practice, the conceptual definition of the issue and its historical localisation as well as the (occupational) biographical entanglement and its conditions gain increasing significance. The initial determination of sex education can thus be expanded in the sense of a knowledge-based relation to sexuality (with regard to the biological, social and psychological foundations), which professionalises the ability to judge and act.

If education [*Bildung*] demands the ability to consciously perceive both oneself and objects in their conditionality, then one's own feelings towards

⁶⁶ Difference as an inherent gap does not permit itself to be separated into dichotomies or isolated variations. In terms of «sexuality» [*Geschlechtlichkeit*], it is the experience all people have «in the singular» of one's «own non-completeness» (Ead., *Theorien der Differenz – Anregungen aus Philosophie und Psychoanalyse*, in E. Glaser, A. Prengel, eds., *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2004, pp. 102-112, p. 109). The symbolic order is the historically alterable structuring framework that brings (cf. R. Casale, *Feministische Theorie zwischen Kritik und Utopie*, in «Feministische Studien», 30, 2013, 1, pp. 16-20, pp. 16 f.) thinking and perception «in an [also always incomplete] overarching context» (B. Rendtorff, *Geschlecht als Frage und Begrenzung. Wie über Gender sprechen?* in A. Fleig, ed., *Die Zukunft von Gender*, Frankfurt am Main, Campus, 2015, pp. 35-50, p. 39).

⁶⁷ E. Kleinau, C. Opitz, eds., *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*, I-II, Frankfurt am Main, Campus, 1996.

the phenomenon of sexuality and its historically specific circumstances must also be considered. The phenomenon as well as the social and individual reaction to it are dependent on their representation and mediation. The very ability to become aware of the connection between subject and object in its conditionality is a fundamental pedagogical competence that can be specifically prepared for the task of sex education.

This form of sexual *Bildung* includes three areas of focus: the first concerns the critical reflection of the phenomenon of sex education in its historicity; the second involves an awareness of the issue of educational science and of gender studies or feminist theory and its history; the third introduces prospective teachers to an object-oriented reflective relation to their own judgements and actions by means of becoming familiar with the corresponding research-guided and pedagogical processes.⁶⁸

3. Curricular consequences for ‘sexual *Bildung*’ of prospective teachers

The reasons presented for school in the generational difference and the entanglement of generation and gender could set the stage for sex education becoming an integral part of teacher training. Thus far, such offers have mostly been dealt with – if at all – in terms of extra content. Against this background, a curricular concept for sex education in university teacher training was developed in Wuppertal and tested within the context of a teaching research project⁶⁹ that takes into account the dimensions of a form of education [*Bildung*] discussed in 2.2. The concept is based on three elements that build upon one another:

a) *Theoretical foundations and knowledge dissemination*: This element establishes generation and gender as both interrelated and even interdependent. The gender theoretical and historical, not to mention the educational scientific, or

⁶⁸ Cfr. J. Windheuser, *Sexuelle Bildung in Schule und Lehrer/innenbildung der Gegenwart*, in «Betrifft Mädchen», 33 (2019), 1, pp. 27-30 (p. 29).

⁶⁹ From 2015 to 2018, the sub-project ‘Sexual *Bildung* of prospective teachers of secondary level I HRGe’ was part of the Wuppertal project ‘Coherence in teacher education’ [*Kohärenz in der Lehrerbildung*, KoLBi] of the Federal Ministry of Education and Research [*Bundesministerium für Bildung und Forschung*, BMBF] funding programme ‘Quality campaign of teacher education’. In the following, the conceptual foundation will be presented in an ideal manner in order to guarantee transferability to various learning models. We would like to thank the KoLBi project for the financial support of our English translation.

education-historical perspectives form the foundation for this.⁷⁰ Gender and sexuality in the educational relation can thus be perceived in their social and biological conditionality and made accessible in their social and political contexts. Dealing with (theoretical) history and language makes it possible to view sexuality not exclusively as a biological fact but also as a phenomenon constituted by multiple contingencies. Building upon this, the (school) legal framework, including curricula, general requirements, guidelines and sexual pedagogical positions will be opened up and developed. The history of sex education, its didactic methods and the institutions entrusted with this task will be presented.

b) *Methodology and method*: The theoretical and methodological aspects of the course of study are complemented by a gender-theoretical perspective on the research itself, thus making a scientific contribution by providing subject-adequate orientation regarding the research approach and the future professional actions of the students. The interdependency of the object under consideration and the results of the theoretical premises, research methods as well as social and historical conditionality are all considered.

c) *Knowledge-based research and professionalisation in the medium of science*: The third element is focused on providing an empirical analysis. Proceeding from a conception of teacher training in the medium of science, this is itself regarded as qualifying both for science and for the teaching profession. Accordingly, historical documents, teaching materials, textbooks, observational logs of pedagogical situations, lesson units or sex education workshops, interviews with teachers, sex education specialists or students in smaller research projects can be examined by students with regard to their sex education relevance. Depending on the object, there is a discipline-specific and didactic linkage. Educational science provides a disciplinary point of access to the pedagogical aspects of the teaching profession, which also includes the ability to perceive the institutional-historical school and individual (occupational) biographical entanglement.

Decisive for this conception is the underlying understanding of teachers as scientists – both as educators and with respect to their subject. Their professionalism consists precisely in the ability to be able to view their object of study from a scientific perspective and thus to take (pedagogically) founded decisions based on it.

⁷⁰ The historical location of conceptions of education (cfr. FN 53 in 2.1) and currents of gender theory – in the 20th/21st centuries this includes equality, difference and gender (cfr. Casale, Windheuser, *Feminism*, cit.) – is a central task in order to be able to perceive the (sexual) pedagogical praxis in its historicity and to recognise one's own scope of action.

Developments of Teacher Education in Germany

by *Jürgen Oelkers*

1. Particularities of German teacher education

Anyone asking how teacher education is organised in the sixteen German federal states, can answer simply and to the point: «Different everywhere».¹ This does not only apply to the federal states but also to the universities, even if the degree of regulation has increased with greater autonomy of higher education institutions and not perhaps become lower. Most regulations, however, are open to interpretation and therefore leave large scope for creative solutions at a local level.

The creative literary hermeneutics can even be demonstrated empirically. In 2004, the KMK² adopted standards for the offerings of educational sciences in teacher education. Ten years later, a document analysis of the study regulations, module guides and examination rules of teacher training institutions came to the conclusion that the KMK standards are largely ignored in the curricula of university courses. Sixteen venues of teacher education were assessed and for all educational sciences [*Bildungswissenschaften*] they were very good at ignoring the standards or only applying them in a nominal way.³

Since then, all this appears to have been changing, but I will come back to this point. This is not reducing complaints: the federal structure of German

¹ M. Walm, D. Wittek, *Dokumentation zur Lehrer_innenbildung in Deutschland – eine phasenübergreifende Analyse der Regelungen in den Bundesländern. Eine Expertise im Auftrag der Max-Träger-Stiftung*, 2013, http://www.gew.de/Orientierungshilfe_fuer_den_Flickentepich.html, 22.07.2019, p. 18.

² Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the German Federal States.

³ Cfr. F. Hohenstein, F. Zimmermann, F. Kleickmann, O. Köller, J. Möller, *Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen?*, in «*Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*», 17 (2014), 3, pp. 497-504.

teacher education with its large differences is reflected in the study «Sachstand in der Lehrerbildung»⁴ [State of affairs in teacher training], which was published by the *Kultusministerkonferenz* (KMK) in March 2017. It is continuously updated, which also means that more and more grievances are put on file.

In particular, one conclusion can be drawn from the data of this apparently interminable study, namely that there is no consistent teacher education in Germany. In some cases, the federal states are making very different and at times also contradictory decisions on how teacher education should be organised, implemented and evaluated.

Formally, all teacher education in German is organized equally, with two phases of education and training and a third one for the introduction into the different teacher professions [*Lehrämter*]. But how this is organized varies from state to state and often to a considerable extent.

Even the response to the question of whether to continue, terminate or reintroduce the state examination has varied greatly. The heart of the matter is thereby how much influence the government has on the first phase of the training, against the background of the autonomy of universities, and how far it shall extend. Connected to this is also the question of how the first phase is related to the second and how the phase of entering the profession is structured.

In Baden-Württemberg, the Bachelor/Master degree courses were introduced for the winter semester 2015/2016, while the state examination courses are being phased out; in Bavaria or in Hesse, the state examination courses are still in place, unchanged; in Hamburg, there have been Bachelor/Master degree courses with uniform duration for all school levels since the winter semester 2010/2011; in the Free State of Saxony, Bachelor/Master degree courses were initially launched and then again phased out in favour of state examination courses.⁵

In federal states such as North Rhine-Westphalia the students must complete a coherent practical semester during their master degree courses, while in states such as Saxony⁶ four different practical courses have to be completed. Centres for teacher training have been set up everywhere, but they are also very different everywhere. Sometimes, students must already have a portfolio, although this is not the case everywhere, and ‘portfolio’ is

⁴ Kultusministerkonferenz, *Sachstand in der Lehrerbildung*, Stand: 07.03.2017, 2017, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-03-07__Sachstand_LB_o_EW.pdf, 22.07.2019.

⁵ Cfr. *ibid.*, pp. 5 ff.

⁶ Cfr. Sächsische Lehramtsprüfungsordnung, vom 29 August 2012, §7.

a term with a surprisingly accelerated career, which stands for a mixed bag of diversities.

In contrast, the modularisation of studies was introduced everywhere in the course of the Bologna reform and still not withdrawn anywhere. The basic formal element in today's teacher education curricula is the *module* where the traditional forms of teaching applied at universities (lecture, seminar, tutorial) are found, often not in such a way that the various forms would be coordinated. Seminars should relate to lectures like 'adaption' to 'overview', but this is often only the case in the module description and not the actual coordination.

Practical studies in a school form their own modules, which generally speaking are not related to the other teaching programmes. The practical work is prepared and evaluated as it has always been, but it is stand-alone and so far has hardly any topical links to lectures or seminars. There are systematic reasons for this: studying with modules is synonymous with learning in a container, you complete a course and then change the location, without the need for connecting lines. The currency of these studies are the ECTS⁷ credits, and these must be obtained, but they do not ensure any interconnections.

Apart from that, the linking of the learning experiences appears to be generally particularly difficult in German teacher education. One reason for this is the lack of consistency in the courses that universities offer. The courses are generally not linked to one another, are poorly coordinated and for this reason alone are unable to ensure an identifiable increase in competence. In addition, many different disciplines are involved at the time of qualification, a leading discipline as in judicial or medical training is missing in teacher education.

Meanwhile, there is empirical evidence of this lack of consistency. The most informative example is the international comparative study on the development of teaching skills in mathematics. The TEDS-M study⁸ was carried out in 17 countries, including Germany. The study is based on surveys on prospective mathematics teachers in primary and lower secondary education at the end of their qualification. Knowledge was tested and the students were also interviewed. One question related to the consistency in training.⁹

The students were asked to describe how they perceived consistency. As

⁷ ECTS = European Credit Transfer System.

⁸ TEDS-M = Teacher Education and Development Study - Learning to Teach Mathematics

⁹ Cfr. F.J. Hsieh, C.K. Law, H.Y. Shy, T.Y. Wang, C.J. Hsieh, S.J. Tang, *Mathematics Teacher Education Quality in TEDS-M: Globalizing the Views of Future Teachers and Teacher Educators*, in «Journal of Teacher Education», 62 (2011), 2, pp. 172-187.

a result, students in Germany perceive the training as extremely incoherent and disjointed. The impression of an isolated curriculum is thus confirmed by the perception of the students. In the international comparison, Germany ranks last regarding the students' perception of consistency. This also means that the offer for teacher education is much better coordinated in other countries. The finding applies to prospective primary school teachers as well as future teaching staff for lower secondary education.

One central reason for this striking result could be found in the structure of the two-stage system. By international standards, the German two-stage system is «unique».¹⁰ By now, there are actually three stages, if the entry to the profession is included, even though it is voluntary and is not formally part of the graduation process toward the '*Staatsexamen*' [state exam] without which no one can enter German schools. This does not make coordination any easier, and in fact all attempts to achieve more consistency have not so far lead to the desired results in German teacher education.

This issue is often lamented, also by the wider public, with the result that the already diffuse expectations became higher and even more diffuse. During discussions about school reforms, no later than by the third comment the topic is teacher training, which leads to a lot of nodding of heads and nothing happens. It is rarely considered that German teacher education has repeatedly been newly regulated, yet it has never been the subject of a long-term development project which starts with the problems, creates ideas on a local level and also tests them.

In the federal state of Baden-Württemberg, for instance, the history of teacher education by the state includes a period of around two hundred years,¹¹ when investments were made, but largely in positions, budgets, buildings and curricula, however not in teacher development, at least not to a major extent and on the condition of internal research. The notion that teacher education can or must be the subject of research is a surprisingly recent fact.

Somehow only the basic lines of the philosophy of teacher education appear to have been historically creative. In the 1970s, the focus within West German teacher education was 'emancipation' and there were no appropriate module descriptions or ECTS credits during the course of studies. At the same time, the highly practice-oriented training was established in the German Democratic Republic (East Germany) at teacher training colleges,

¹⁰ P. Herzmann, J. König, *Lehrerberuf und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2016, p. 164.

¹¹ In 1811, the Evangelical Royal teaching seminary was established in Esslingen. The Catholic seminary was set up in 1825 in Schwäbisch-Gmünd.

which were completely unaffected by the student movement in the Federal Republic. The training aimed at a realm of practice with teacher-centred lessons, which remain untouched until 1990.

2. A theoretical problem: the reflective practitioner

The philosophy of today is strongly influenced by the thoughts of *preparatory* reflection. In essence, the course of studies is still supposed to educate (in the German sense of *Bildung*), only then can one start with an occupation or practical work. This often goes hand in hand with the notion of being able to replace ‘subjective’ theories with ‘objective’ ones or at least to enrich them. Whether that is possible in the first place, and if so, to what extent, has remained uncertain, which has not adversely affected the plausibility of the notion.

And it is indeed correct, ‘reflection’ is what distinguishes university and what is thus expected just the same of teacher education. However, there is an issue about professions and the question of how scientific qualification can prepare for a professional career. To answer this question, the «reflective practitioner»¹² came into play, appearing to ensure support everywhere in teacher education.

Where the ‘reflective practitioner’ comes from and what the theory is aiming for are often overlooked questions. Its creator, philosopher and town planner Donald A. Schön, worked as a business consultant after completing his dissertation, and since 1972 he has been working full-time at the MIT in Boston.¹³ He wrote a thesis on John Dewey’s pragmatic logic of research¹⁴ and without this reference, one does not understand the whole concept. What Schön called the ‘reflective practitioner’ in 1983 emanates from the pragmatic theory of acting, linking reflection on practice with problem solving.¹⁵

Schön does not consider the preparatory reflection or education in the German sense. One is not ‘reflective’ after training, but reflection on problems is an ongoing task. Without a more precise determination of the concept and

¹² D.A. Schön, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books, 1983 (It. trans. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993).

¹³ Donald A. Schön (1930-1997) was professor for urban planning at MIT.

¹⁴ J. Dewey, *Logic. The Theory of Inquiry*, New York, Henry Holt, 1938 (It. trans. *Logica. Teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1949).

¹⁵ Cfr. Schön, *The Reflective Practitioner*, cit.

how it can manage training, the formula of the ‘reflective practitioner’ therefore only serves the general support of teacher training offer. Studying conduces to reflection, but not to a reflective practice, if this is not yet real experience.

The issue Schön was dealing with was how practitioners reflect on their actions in professional fields, not an expectation of training, which generally could be determined with many consequences. Nevertheless, the term has become basic in German teacher education, although Schön is stating that merely adapting theories and related models cannot guarantee successful reflection in practice. At best, they are exercises in professional thinking, even if Schön¹⁶ should reveal new ways how professional competence can be trained.

In his analyses, Schön refers to the practice of reflection in engineering professions, architecture, urban planning, management and psychotherapy. It is thereby central that the doers react to problems and challenges in the professional field and that they are unable to rely on prior training. It is about problem-solving in professional everyday life, whereby Schön does not mention the practice of teachers at all.

The often-quoted book *Educating the Reflective Practitioner*¹⁷ had therefore practically nothing to do with the structure and the curricula of real German teacher education. The philosophy there expects practical knowledge from theory-loaded courses of reflection before the students are acting in their professional fields.

Schön described how teaching-learning processes can go wrong by mere adaptation to the curricula and closed-system vocabulary arises, which only serves the «study experience»¹⁸ and says nothing about the reflective application of what has been learned in specific situations. «Knowing-in-action»¹⁹ is dynamic; procedures, facts, rules and theories on the other hand are static.

Teacher education is largely about being taught and not about being coached as in sport.²⁰ Correspondingly, it is not or not only as an aside aspect about the question of how and with which type of reflection specific

¹⁶ Cfr. Id., *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco, Proquest, 1987 (It. trans. *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, FrancoAngeli, 2006).

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ibid.*, p. 155.

¹⁹ *Ibid.*, p. 25.

²⁰ Cfr. *ibid.*, p. 17.

problems can be overcome in practice, but it is about preparation with theories and models, thus contents of reflection, which are practiced by *prospective* teachers or perhaps which they also are supposed to test for themselves in a controlled externship but without looking at how the later situation is designed and reflected by the practitioners. This is a different perspective that might be called ‘learning in and from the field’.

The problem of tertiary education in the digital age is approached from a completely different angle by Randall Stross.²¹ This historian and China specialist, not very well known in the German-speaking area, for a long time has written the column on the development of digitalisation for the New York Times and is teaching Business at the San Jose State University.²² He is arguing, using numerous case studies,²³ for pure education at universities *without* a claim for practical skills, which can be successfully acquired only *after* free and interest-led studies.²⁴

This leads to two historically well-known questions: do you need to have completed your studies to prepare for a professional career which you are not supposed to leave again, or do you have to prove yourself in different scientific areas, before you can carry out germane practical work and then also change and start anew somewhere else?

Stross reports for instance about a graduate of Stanford University, who worked in various fields of study, then was briefly working for «Teach for America»,²⁵ got a job at Google and finally was able to join a start-up company. His advantage was that he was *not* prepared for a specific career with a very specific course of studies.²⁶

The conflict between pure *education* and professional *training* is epic, historically deep-seated and has never been resolved. Both sides can always be played against each other repeatedly and with different evidence. However, who is right and whether anyone has to be right at all needs to be clarified. In any case, both sides are always present with regards to German teacher education, nowadays thanks to public interventions and incentives with massive benefits for strict courses of ‘training’.

²¹ Cfr. R. Stross, *A Practical Education. Why Liberal Arts Majors Make Great Employees*, Stanford California, Redwood Press, 2017.

²² Cfr. <http://www.randallstross.com/bio>, 22.07.2019.

²³ The examples relate to graduates of Stanford University.

²⁴ Stross, *A Practical Education*, cit., p. 75.

²⁵ The organisation acts as a broker for graduates to schools in hotspots. The applicants receive training on the job beforehand (cfr. <https://www.teachforamerica.org>, 22.07.2019).

²⁶ Stross, *A Practical Education*, cit., p. 63.

However, can teacher training really be about ‘education’? Abroad, the question alone would not be understood, because it is either decided or does not arise at all. Apart from that, abroad one would refer to completely different ways how teachers are being prepared for the profession. There are no worldwide standards.

In Luxembourg, a course of study is required, followed by several introductory years in the profession, which is completed with a scientific paper. In Switzerland, three years of study are sufficient for primary school teachers. In France, after five years of university studies, there is stiff competition for the positions and then one year of preparation. In England, following professional studies, there is a choice between school-based and university-based training.

The aim of teacher training in Germany is not to train future researchers, but competent teachers, who are confronted with theories and research results and should develop a reflective attitude to these. The studies themselves do not primarily provide access to research, but still consist largely of teaching,²⁷ leaving the very different practice stages aside. What was called ‘educational sciences’ by KMK disintegrates into individual disciplines and barely achieves more than conveying basic or orientational knowledge.

In the meantime, however, there are also examples that show how the students are being entrusted with their own small research tasks. At the University of Osnabrück, for instance, a two-semester mandatory module is provided in the «Research Workshop School Development» for the students of all teacher training courses, conveying «competence in evaluation».²⁸ In the schools in Lower Saxony, there is a duty to carry out self-assessment. In university seminars, students learn how to carry out self-assessments at schools, so that the schools do not have to do this themselves, given that they often do not have neither time nor competence.

To what extent projects like these are successful or not, whether the training objectives are reached and what the reasons for failure are, is by now subject of independent research, which deals with the conditions, contexts and effects of teacher training. Such research did not yet exist twenty years

²⁷ The methodical training at the teacher training courses relates in essence on teaching methods, but apart from that, subjects are studied proportionately, mostly together with students of main subjects, who are pursuing a completely different study objective and who are often quickly introduced to research projects.

²⁸ Cfr. M. Fiegert, B. Wischer, *Beipackzettel für Forschungswerkstatt Schulentwicklung. Checkliste für die Kooperationschulen*, <https://www.gesamtschule-schinkel.de/wp-content/uploads/2016/06/Beipackzettel-Forschungswerkstatt.pdf>, 22.07.2019.

ago, nowadays there are research reports, manuals and meta-studies, which are effective in organising the field.²⁹

A few findings are presented and commented on below. These are about the choice of studies, the learning behaviour of the students, the perception and handling of their beliefs, expectations about training, the idealisation of the profession and the status of ‘theory’ at the horizon of expectation. Findings such as these can shed light on how teacher education is perceived not only via its general philosophy or the public development contracts.

3. Findings on teacher training

The pioneer of this research field was John Goodlad, who worked at the University of California³⁰ and who, in September 1990, published the book *Teachers for Our Nation's Schools*,³¹ the first comprehensive study on the effectiveness of teacher training. His results challenged the self-view of teacher training faculties and confronted them with the expectation of the students.

The students want to know ‘what works’, i.e. how to teach correctly and be able to become good teachers. The lecturers represent their scientific disciplines and in relation to ‘practical relevance’ they refer to practical studies remote to their disciplines. Students of teacher education on the other hand have predominantly practical interests as opposed to academic interests. An academic course of studies often fails to live up to their expectations or directs them a certain way, i.e. more method courses and, if possible, no lectures. School reforms and reforms in teacher training are in no way related.³²

As determined to date, these findings say little about the development of competence during studies. In addition, certain deficiencies in the training, such as lack of support of freshmen³³ have been rectified in the meantime, others such as the motives for the choice of study course³⁴ have been

²⁹ Cfr. E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland, eds., *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster, New York, München, Berlin, Waxmann, 2014²; Herzmann, König, *Lehrerberuf und Lehrerbildung*, cit.

³⁰ John Goodlad (1920-2014) was a teacher in Canada and did a doctorate at the University of Chicago in 1949. Among his best-known books is the Dewey lecture (J.I. Goodlad, *In Praise of Education*, New York, London, Teachers College Press, 1997), a defence and justification of democratic education.

³¹ Id., *Teachers for Our Nation's School*, San Francisco, Oxford, Jossey-Bass, 1990.

³² Cfr. *ibid.*, p. 107.

³³ Cfr. *ibid.*, pp. 207f.

³⁴ Cfr. *ibid.*, p. 201.

thoroughly researched (*ibid.*, p. 201) and others again belong to the category Goodland calls «grey cat problems»: «They never go away; even if they appear to have gone, they always crawl back».³⁵

Each new generation of teachers must be convinced of their education, ‘effectiveness’ is always personal effectiveness, the heart of expectations, despite all medial developments, is teaching, science does not simply have authority but must be plausible for the student who can question the benefit, and the ‘theory-praxis problem’ ranks above all. One could also say that the historical teacher seminar still has a very strong presence.

Goodlad’s fundamental hypothesis is confirmed in different studies on the learning behaviour of students, for instance at Swiss universities for teacher training [*Pädagogische Hochschulen*]. Here, the dominant expectations are also ‘what works’,³⁶ thus how to learn to teach correctly. It is not simply about ‘reflection’ or pure education but also about the preparation for the profession.

Various other studies outside teacher training refer to the fact that learning during studies does not correspond to whatever is specified by the respective training philosophy and what is determined by the self-view of the lecturers.³⁷ The learning behaviour of the students pragmatically connects requirements and resources, must handle in part difficult time structures, weighs up interest and lack of interest, works for credits and examinations and clearly differentiates between study and private life. ‘Reflection’ applies to a large extent to coping with the studies.

Evidently, the fields of training are controlling the learning behaviour, not the philosophy of the institution. Thus, when the issue is ‘self-organised learning’, this does not mean that the students are learning in a ‘self-organised’ way and even less that the corresponding models are accepted, instilled and becoming part of the professional competence. The key finding of a Zurich study is formulated as follows: «An increase in learning competence during training [is] not identifiable among the students we interviewed».³⁸

³⁵ *Ibid.*, p. 204.

³⁶ Cfr. E. Ruffo, *Das Lernen angehender Lehrpersonen. Eine empirische Untersuchung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Explorationen*, 59, Bern-Berlin-Brüssel-Frankfurt am Main-New York-Oxford-Wien, Peter Lang, 2010; Petra Hild, *Eine qualitative Untersuchung zu Aneignungspraktiken und -logiken im Studium: Habitus und seine Bedeutung im sozialen Feld der Hochschulbildung*, Diss. phil. University of Zurich, Institute for Pedagogy, Ms. Zurich, 2017.

³⁷ Cfr. D. Miller, ed., *Gerüstet fürs Studium? Lernstrategien und digitale Medien*, Bern, HEP, 2015.

³⁸ Ruffo, *Das Lernen angehender Lehrpersonen*, cit., p. 195.

If courses and seminars do not offer and demand anything else, the learning behaviour barely differs at the beginning of the study course from that at the end. Learning strategies such as the processing of demanding texts, meta-reflection or also the productive use of medial learning environments today are a topic in the reform of academic teaching and this is where the development of professional attitudes to learning during teacher education should follow. Experience shows that learning during studies can be developed, but only if offers are available.

If the learning environments are left untreated and the education of teachers takes what comes, then the students react with their study habits, which not only are robust but also differ greatly. They follow their own learning habits, which can be typified. A second study from Zurich distinguishes «spontaneous opportunity learners», who react to the situation and the occasion, from «self-confident individualists», who are confident in doing anything, or also from «stressed calculating learners»,³⁹ who will do anything to meet expectations.⁴⁰

The course of study in teacher education often lacks a «teaching to reflect»,⁴¹ which must be organised and cannot be implemented with simple appeals. This suggests raising the issue of the students' beliefs during their education and to offer ways how these can be handled.⁴²

In doing so, distinctions must be made between subject-specific and pedagogic-didactic beliefs, which together are the subject of professional teaching. Swiss data clearly indicate that empirical theories on the pupils' active learning can be embedded in studying mathematics for teaching jobs,⁴³ but this does not say anything about the transfer to practice.

Despite the little developed learning behaviour, teacher education is of course effective, in particular in the area of subject knowledge, which can only be acquired during the studies. Thereby competences are formed, thus improving as the studies are progressing. The question, however, is whether they can be combined with the professional day-to-day requirements. What you have learnt is not transferred to the professional field because exams were passed.

³⁹ Hild, *Eine qualitative Untersuchung zu Aneignungspraktiken und -logiken im Studium*, cit.

⁴⁰ The typification of the study relates to Bordieu's concept of forming habits.

⁴¹ B. Roters, *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Pädagogik*, XII, Münster, New York, München, Berlin, Waxmann, 2012, p. 279.

⁴² Cfr. J. König, ed., *Teachers' Pedagogical Beliefs. Definition and Operationalisation - Connections to Knowledge and Performance - Development and Change*, Münster-New York-München-Berlin, Waxmann, 2012, pp. 10 f.

⁴³ *Ibid.*, pp. 37 ff.

Incidentally, and conspicuously, exams are to date not a research subject, despite the fact that they constitute central study experiences. It is thus not clear what notes prove, whether competences are examined and how sustainable performances during examinations are. New examination methods are also barely developed and digitalization in this respect does not appear to have taken place at all yet.

However, questions such as these arise: what does one learn in a written exam, in an oral exam and in multiple-choice-tests? Is learning sustainable, in other words, does it lead to lasting knowledge and sustainable reflective competences? Does learning for tests have any relevance to the future realm of practice? And can the gain be described using KMK standards?

A German study shows that freshmen [*Erstsemester*] are already appreciating their teacher education to achieve the career goal and thus the future practice.⁴⁴ There are differences between the German '*Lehrämter*', however, the choice of study is in most cases neither coincidental nor is it generally a stopgap.⁴⁵

The question is to what extent teacher education can and may go along with these expectations of effectiveness, without exposing itself. It must offer an added value, which goes beyond what is already available in relation to knowledge and beliefs at the beginning of the studies. And what also demands clarification is the relationship between study and profession. How can both sides come into their own, if they are always played off against each other? Finally, the study must ensure a transparent structure of professional competences, which would be the added value.

Various attempts during the last couple of decades focused on an increase in practical relevance [*Praxisbezug*], for instance with the introduction of a practical semester or the establishment of centres for teacher training, with which the training offer is supposed to be coordinated. It still appears to be a 'building site' with very different elements. The relationship between study and profession is thereby only reflected upon at a very abstract level, which also applies to the actual requirements of professional practice.

Generally speaking, teacher education is considered from the point of

⁴⁴ Cfr. C. Cramer, K.-P. Horn, F. Schweizer, *Zur Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums im Urteil von Erstsemestern. Erste Ergebnisse der Studie 'Entwicklung Lehramtsstudierende im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen' (ELKiR)*, in «Zeitschrift für Pädagogik», 55 (2009), 5, pp. 761-780.

⁴⁵ J. Eulenberger, A. Piske, A. Thiele, *Verbleib und berufliche Orientierung von Lehramtsabsolvent_innen in Sachsen. Publikationsreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig*, 6, Leipzig, Uni-Verlag, 2015.

view of the institutions, and that appears to be quite natural because professional practice can only start after the course of studies. The study is completed with qualifications issued by the state and only these enable access to the professional field. This logic of education explains why the theory-practice-problem in teacher training is so reflective and also why career changers [*Seiteneinsteiger*] are so irritating for the logic of education.

Each academic course of studies offers more and other things than expected, with regard to the requirements of the professional field. That was no different in the teaching seminars (normal schools) of the 19th century. The training literature of the time is full of complaints regarding lack of practical relevance and annoyance about theory, although the theory range was narrow and personal research was not possible.

Such complaints are, however, nowhere near as intense in the qualification of doctors, lawyers or economists, which is presumably connected to the fact that professional knowledge is imparted without constantly keeping a direct and personally persuasive relevance to practice in mind. But this is precisely the challenge for teacher education, as long as it focuses on the teachers (and not on digital media).

The competence of teachers is not an abstract quality and does not just arise in the assumption of theories. Studies always have a selective effect, thus are never taken over as a whole but only in the parts which the students experience as relevant. It is therefore not possible to simply draw conclusions from the studies to the subsequent practice, which is merely the logic of the study regulations. The professional competence is also not easily visible at the end of the studies, one does not 'have' it, but it appears in one's actions and reflection.

A comprehensive investigation on the development of professionalism during the first stage of teacher education in Germany has been published by the pedagogue Colin Cramer from Tübingen in 2012. The study examines the various teacher education programmes in the federal state of Baden-Württemberg. A longitudinal section is presented, with the investigation taking place at the beginning of the studies and after three semesters.

Of particular significance is how school, training and education are perceived by prospective teachers, in other words cognitive professionalism. The perception is looking as follows at the beginning and across the choice of future teaching professions:

At the beginning of the studies, teaching is considered the main function of school, followed by the task of supporting the pupil's individuality. In third place is the social integration via school. Even the function of enculturation is overall viewed as

somewhat more important than the educational role. In the view of student teachers, all these aspects are fundamental functions of school. Solely its selection function is rejected.⁴⁶

In the second measurement period, the following results are available: the perception of integration and enculturation as functions of the school is significantly stronger than at the beginning of the studies. These clearly impact the study courses. Teaching remains as the overall most important task in the view of the respondents, even though its significance is assessed as a little less. «The awareness that social selection is also a school function remains only insignificantly strengthened during the first three semesters. Education as a school function remains entirely unchanged in its significance».⁴⁷

With regard to education there are, however, differences between teaching posts and these differences remain after three semesters. Students of special education and primary school education grant education a higher ranking than students of secondary school posts. In this trend, it is possible in particular to look at the perception of school, training and education to recognise «a consolidation of differences specific to teaching posts».⁴⁸

In this sense, teaching posts and their learning cultures shape the self-image of students. Such influence would not exist without studies. However, the issue is also the expectations of the studies and the motives for the choice of study course. In a study interview with student teachers of the University of Leipzig, the research team records:

When we asked the students whether they would choose teacher training again from today's view, we received justifications which essentially were to be classified as goals, expectations and motives for study programmes, and only for a small part as experiences during studies. Although asked about the *studies*, responses related almost without exception to the subsequent *profession* as teacher.⁴⁹

Choosing the course of study is synonymous with a career choice. In many cases, idealised images of the profession determine the choice of teacher

⁴⁶ C. Cramer, *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtstudierender*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 2012, p. 488.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ C. Herfter, *Qualität universitärer Bildung. Theoretische und empirische Explorationen zur Perspektive der Studierenden. Publikationsreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig*, IV, Leipzig, Uni-Verlag, 2014, p. 227.

education, and often students talk about a «dream job».⁵⁰ There are also other motives, for instance the interest in particular subjects, the guarantee of professional employment or the change of professional direction after the studies.⁵¹

In any case, however, there is a «high identification with the teaching profession».⁵² The commitment to the teaching profession goes along with the expectation to be able to become a «good teacher»⁵³ and in the process also keep in mind the school subjects.⁵⁴ In the eyes of the students, the personality of the teacher is the fundamental requirement for a ‘good teacher’. «Personality» is not defined with a psychological theory but with familiar concepts such as «independence and organisation, self-confidence and a confident manner, developing interest and motivation as well as self-awareness».⁵⁵

The acquisition of expert knowledge is a basic expectation of the studies, although constantly broken by the usefulness for later teaching. Theory is needed as a background, according to one student, «to be able to somehow exist in practice».⁵⁶ Interests and abilities relate to skills in their subjects and pedagogic-didactic competences, and in a course of study they are always assessed with regard to «the anticipated professional requirements».⁵⁷ «The pedagogic-didactic competence is described as a supplement to the subject knowledge as well as in its application in the school setting. Apart from specialist expertise, for the students it thereby comes down in particular to humanity and the professional interaction with children».⁵⁸

For the students, it is common ground that you only become a good teacher «when you have overcome your own insecurities and developed practical routines» in order to «be able to concentrate» on the objectives of

⁵⁰ Cfr. *ibid.*, pp. 227f.; fundamentally on this K. Ulich, *‘Ich will Lehrer/in werden’*. Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden, Weinheim, Beltz, 2004; see also Martin Rothland, *Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Forschung zum soziodemographischen Profil sowie zu Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen angehender Lehrkräfte*, in E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland, eds., *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster-New York-München-Berlin, Waxmann, 2011, pp. 243-267.

⁵¹ Cfr. Herfter, *Qualität universitärer Bildung*, cit., pp. 228 f.

⁵² *Ibid.*, p. 230.

⁵³ *Ibid.*, p. 237.

⁵⁴ Cfr. *ibid.*, pp. 230 ff.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 237.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 240.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 260.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 243.

teaching «and less on the actions themselves».⁵⁹ Routines may secure the important aspects of teaching.

Theories are «external»⁶⁰ dimensions if you do not replace subjective theories with objective ones, but you form your own theories with increasing practice. It is not coincidental that lesson planning is deemed as «mediation»⁶¹ between theory and practice. «Theory» is *didactics*, «Berlin model or something»,⁶² says a student.

According to these statements, a basic problem is also that the pedagogic fundamental beliefs of teachers are indeed influenced by their studies, although in essence rarely altered. They accompany the studies and similar to learning attitudes, up to now, they are rarely dealt with. In many cases, students are looking for confirmation of their beliefs in the courses and choose the courses accordingly, if they can.

Theories without practical relevance and without an experience base are perceived as ‘aloof’. Vice versa, theories must make problems recognisable and open up further tasks. If studies in theory are necessary for this, then the purpose and benefit of the theoretical study would have to be made clear. Evidently, communications are lacking here, but so is the willingness of many students to become involved in theoretical issues.

On the other hand, although critical self-reflection is constantly required, it is rarely associated with matching training formats. Pure survey lectures for instance, which have gained a lot of influence with the Bologna system, are hardly likely to sustainably influence the basic beliefs of prospective teachers.

But then the question arises how the complex German system of teacher education can be improved in terms of quality, if so far there has been a major lack of controlled and momentous developments in teacher education and historically there have never been any endeavours to bring about such developments.

Meanwhile, this problem is being addressed throughout Germany, by means of the *Quality Initiative for Teacher Training*,⁶³ lasting over several years. The initiative opens new opportunities for the development of teacher education, without following the previous logic of regulations given by the state and useful only for administration.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 259.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 247.

⁶¹ *Ibid.*, p. 248.

⁶² *Ibid.*, p. 249. This refers to the Berlin school of didactics which was formed by Paul Heimann (1901-1967) and concentrates on the relations between learning and teaching. This model is still part of the teacher education in Germany.

⁶³ = *Qualitäts offensive Lehrerbildung* financed by the Federal government.

A new situation has thus been created because, for the first time since the teaching seminars were established at the beginning of the 19th century, massive investments have been made for the development of the organisation of teacher education and for the first time results can be seen, which can act as models in the form of optimised practice.

4. Development perspectives

As early as 2000, a KMK commission submitted «Perspectives of teacher education in Germany»,⁶⁴ which defined a framework for the future development of the different parts of teacher education. Two aspects in particular were crucial here, professionalism through studies and personal development «within the professional biography».⁶⁵

In 2002, the *Kulturministerkonferenz* defined seven areas of activity, with which the quality of the German education system as a whole was to be improved. The reason was the unsatisfactory results of the 2000 PISA study (Programme for International Student Assessment). One of the areas of activity was teacher education. It should be understood despite its stages as an «entity» and its reform was to be achieved by means of «a more intensive practical orientation» as well as «an increase of professional relevance».⁶⁶

These three postulates span the past fifteen years, with discussions and reform efforts. Compared to this, it is striking how small a role was played by the comparison with foreign countries, and how firmly focused German teacher education is on itself being somewhat of a ‘closed shop’. This is also somehow consistent because a comparative training system with three successive stages and separate competences does not exist in any of the other countries.

For school development, the reference to better solutions abroad has always played an important role, whereas for teacher education not at all or only very marginally. In Germany, the legislation of the Länder (federal states) determines the respective developments, and there is no national

⁶⁴ E. Terhart, ed., *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Im Auftrag der Kommission herausgegeben*, Weinheim-Basel, Beltz, 2000.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 63.

⁶⁶ Kultusministerkonferenz (KMK), *PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern. Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002*, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf, 22.07.2019, pp. 13 f.

uniform strategy for the reform of teacher education. On the other hand, the problem areas do not differ a lot, so that the reform issues are also more similar. No federal state has so far taken a completely different approach and the further development of teacher education is necessary everywhere. The specific arrangement is, however, different.

The Federal Ministry of Education and Research invited tenders for the quality initiative on 14 July 2014.⁶⁷ All German higher education institutions involved in duties regarding teacher training can participate. The initiative is financed by the Federal Ministry to an extent of up to 500 million euros. The sum is spread over eight years in two funding phases (2014-2018, 2019-2023). The allocation of the funds relates to applications and projects which have passed the review process prior to approval. During the first stage, 49 projects at 59 higher education institutions are funded.⁶⁸

The objectives of the programme are described in the funding guidelines dated 10 July 2014. They relate to tasks in six different areas of activity:

1. Profiling and optimisation of the *structures* in teacher education at higher education institutions,
2. Quality improvement of the *practical parts and practical relevance* in teacher education,
3. Improvement of the profession-related *advice and support* for the students in teacher education,
4. Further development of teacher education programmes in relation to the requirements of *heterogeneity and inclusion*,
5. Further development of *subject-matter knowledge, didactics and educational sciences* and
6. *Comparability* as well as mutual recognition of academic achievements relating to teaching and teaching degrees, as well as the *equal* access or the equal employment in teaching practice and teaching to improve the mobility of teaching students and teachers.⁶⁹

⁶⁷ This is based on the Bund-Länder-Vereinbarung (Agreement between the Federal Government and the Federal States about a joint programme, the ‘Quality Initiative for Teacher Training’ dated 12 April 2013; cfr. Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt, ed., *Qualitätsoffensive Lehrerbildung: Bund-Länder-Programm ‘Qualitätsoffensive Lehrerbildung’*. *Kurzbeschreibungen der förderwürdigen Projekte für die 1. Förderphase (erste und zweite Bewilligungsrunde)*, Bonn, DLR, 2015.

⁶⁸ Cfr. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), *Neue Wege in der Lehrerbildung. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung*, Berlin, BMBF, 2016, https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/Neue_Wege_in_der_Lehrerbildung.pdf, 22.07.2019, p. 6.

⁶⁹ www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=951, 22.07.2019, emphasis added.

In the brochure *Neue Wege in der Lehrerbildung* [New paths in teacher training], published by the Federal Ministry in October 2016, two further areas for development are specified, namely the deployment of digital media in academic teaching as well as securing trainee teachers in commercial-technical and mathematical-scientific subjects. To this, the strengthening of the cooperation between specialist sciences, teaching methodology and educational sciences is added.

The subject of digitalisation only became pressing in recent years, and appears to have become an undisputable priority in education policy. The federal government has the intention to support the federal states with a total of 5 billion euro for the development of digital education in schools, starting in 2019. The financing of the ‘Digital Agreement’ was formalised in the Coalition Agreement of the Grand Coalition, the amendment of the Constitution necessary for federal funding was passed by the Bundestag (Lower House of the Federal Parliament) on 29 November 2018, the approval of the German federal states is no longer pending.

Digitalisation appears to be an almost fateful necessity. And the development is already in full swing. One example is project «Education Cloud»,⁷⁰ which was developed by the ‘Hasso Plattner Institute’ in Potsdam and is currently being tested in 26 schools. Its objective is the provision and maintenance of IT services of all kinds via a network throughout Germany. A regional network, ‘Logineo’, was put into operation with the school year 2017/2018 in North Rhine-Westphalia, and other federal states are also planning to install clouds in their schools. With this, the educational landscape would change rapidly, from actual teaching up to the documenting of the achievements of the students.

It is unclear what projects like this will bring to teacher education. So far, the curricula do not assume its professional fields will change due to massive digitisation. The brochure *Neue Wege in der Lehrerbildung* mentions only learning platforms, electronic diaries for the reflection of practice stages as well as the use and exchange of digital video offerings, which shall be developed further with the projects of the quality initiative and brought to implementation as a series.⁷¹

‘Big data’ is a topic in international discussions on school development, so far, however, not in relation to teacher training. According to English pedagogue Ben Williamson from the University of Sterling, the school and with it the entire education system are directly facing a process of ‘creative

⁷⁰ Frankfurter Allgemeine Zeitung no. 194 dated 22 August 2017, p. 15.

⁷¹ Cfr. BMBF, *Neue Wege in der Lehrerbildung*, cit., pp. 32 ff.

destruction'.⁷² Williamson presents how data analyses are used to alter education policy, along with a rapid growth of a science of educational data. Further it is shown how psychological learning software directs the emotions of the learners. Furthermore, brain-based neuro-technologies are emerging, which are to be applied in education. Finally, the students themselves are becoming experts and are learning how to deal with data analyses.

Only three of the quality initiative projects approved to date primarily deal with the question of how training can be digitised and which opportunities are associated with this, for instance for better interlinking the stages in teacher education or better preparation for practical studies. However, many projects are using digital instruments and utilise the new media. In the day-to-day life of university practice, the traditional forms of teaching are dominating, enriched with learning platforms and new ways of communication.

How the alignment to drastically changed fields of schooling is supposed to succeed has since become a highly emotional topic in educational policy, but only to some degree in teacher education, which still works on the basis of developing professional competences of acting persons and which primarily includes subject knowledge and teaching methods. The change of the basic teaching situation by way of interactive media is, however, clearly the key issue for the future. However, so far there have been only few specialists in the area of teacher training and hardly any appropriate training material.⁷³

Internationally, the discussion has progressed far, also in the areas where obstacles and unclear strategies are made the subject of discussion. This is shown in the case studies and analyses of the implementation of new technologies of teaching and learning,⁷⁴ which are only successful when they are used by students, lecturers and practitioners in the same way and coordinated. And what is more, they must also shape pedagogic beliefs, thus

⁷² Cfr. B. Williamson, *Big Data in Education: The Digital Future of learning, policy and practice*, London, SAGE, 2017.

⁷³ The digitalisation of the professional field in Switzerland is described by Ben Döbeli Honegger, *Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt*, Bern, HEP, 2016.

⁷⁴ What is meant is the Implementation of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): Cfr. M.J. Koehler, P. Mishra, *What Happens When Teachers Design Educational Technology? The Development of Technological Pedagogical Content Knowledge*, in «Journal of Educational Computing Research», 32 (2006), 2, pp. 131-152. One case study is described by L. Archambault, K. Wetzel, T.S. Foulger, M.K. Williams, *Professional Development 2.0: Transforming Teacher Education Pedagogy with 21st Century Tools*, in «Journal of Digital Learning in Teacher Education», 27 (2010), 1, pp. 4-11.

it is not sufficient they are understood merely instrumentally.⁷⁵ Not least in this respect, teacher education were to be challenged, the new technologies would have to become part of their philosophy.

The trials with digital courses in the area of teacher training also include the Blended Learning Model e:t:p:M[®]. The Model has been used by Karlsruhe Pädagogische Hochschule since the winter semester 2012/2013. It is a 'teaching-learning architecture' which is used, among other things, in general and historical educational science during the course of the mandatory introductory event.⁷⁶

The acronym e:t:p:M[®] symbolises the systematic interlacing of the essential elements of this teaching-learning architecture. The letter *e* stands for *e-learning*, *t* for the *theory and text foundation* of the event, *p* for the *classroom offerings*, and the capital *M* represents an integrated student *mentor programme*.⁷⁷

The core of the offer provides online lessons. They replace the conventional university lectures. «Eleven highly compressed lessons are unlocked for the students on a weekly basis during the course of the semester and can then be seen as often as desired and at any time until the written examination».⁷⁸

These online lessons are videos which were recorded at a studio and which last around 30 minutes. These are not filmed lectures, as often used in MOOCs or found on the internet. The time frame permits the lecturers to 'present complex contents continuously in a systematic context'.

With each online lesson, the students are provided with a scientific text which goes beyond the issue raised in the lesson or which deepens it. Around 150 pages per semester must be read overall. With each individual text, working instructions, specific questions and tasks as well as references for further literature are attached.

The majority of the students consider it an advantage that higher requirements on self-regulation and self-structuring of learning are set in teaching-learning settings that have been made more flexible. But here also there is a strong minority, «who does not want to know anything about the

⁷⁵ Cfr. J.M. Spector, D. Ifenthaler, D.G. Sampson, P. Isaías, eds., *Competencies in Teaching, Learning and Educational Leadership in the Digital Age. Papers from CELDA 2014*. Cham, Springer, 2016, pp. 25 f.

⁷⁶ From other countries, comparable examples are available on the transformation of the academic training in the contexts of teacher training. This also is about «increasing their pedagogical content knowledge», Archambault et al., *Professional Development 2.0*, cit., p. 4.

⁷⁷ Cfr. T. Hoyer, F. Mundt, *Personalisiertes Studieren, reflektiertes Lernen. Eine Analyse des Studierverhaltens in digital gestützter Lehre*, in «Erziehungswissenschaft», 28 (2017), 55, pp. 59-70 (pp. 61 f.).

⁷⁸ *Ibid.*, p. 62.

benefit of digital training».⁷⁹ Around a third of the students prefer conventional face-to-face teaching events.

5. Conclusion: new perspectives, new problems for the teaching profession

The quality initiative considers the various stages of teacher training fundamentally as a connected unit. It is about sustainable effects of the improvement of the entire process from studies via teaching practice and the entry phase up to professional training and development. In the process, the higher education institutions are supported in interconnecting more closely with schools, teacher training programmes and centres for teacher training and practical experience.

The expectation is to better align teacher education to the challenges of everyday school life and the teaching profession. Relevant scientific know-how is conveyed to schools and teachers, and they are also able to carry out joint research projects. The higher education institutions would thus also submit tenders for the third stage of teacher training as well as have an impact on teacher training.

A central concern of the quality initiative is also the consistency of teacher training, a connected training concept, the pooling of resources and better coordination of the curricula shall emerge, if possible also spread across stages and across higher education. The studies also deal with the closer interlinking of subjects, didactical and educational science parts as well as practice in schools.

The programme records what has been postulated in the discussions about reforms during the previous twenty years. What the quality initiative is offering and trying out are in essence five central project areas, namely better control and steering of the overall system with effective quality assurance, competence orientation, the implementation of politically defined cross-cutting issues such as heterogeneity and inclusion, dealing with shortages in the demand of teaching posts as well as methods of digitisation of the entire education.

One will see how the results of the initiative are implemented and noted by other higher education institutions. The focus is namely predominantly only on their own or an association with a neighbouring institution of teacher

⁷⁹ *Ibid.*, p. 68 f.

education. Special transfer programmes in addition to the informal exchange in workshops are not envisaged.

Fundamentally, interdisciplinary cooperation and quality assurance are in demand. One focus of the quality initiative is therefore to interview the student teachers regarding their increase in expertise during their studies and thus enabling a better estimate of the academic success regarding the objectives of the training. This assumes achievable goals, which, however, are often non-existent and would have to be coordinated across the disciplines involved.

Added to this are the differences in the teaching posts [*Lehrämter*]. Upper secondary school teachers start their studies with other attitudes than primary school teachers or teachers at special schools and up to now, the studies confirm these attitudes more than they would alter them. For this reason alone, there cannot be general objectives for all teaching positions. The various teaching positions aim towards various subprofessions in education and this is also reflected in their learning cultures. Objectives must therefore be specified and the profiles of 'the' teacher education can only be referred to very generically.

It has actually also been clear for a long time, or more precisely, since John Dewey's essay on the relation between «theory» and «practice»,⁸⁰ that a simple increase of practical elements does not necessarily lead to an improvement of the students' competence. This applies all the more if competencies are not at all leading elements in training and the students also do not know what precisely they should envisage.

Decisive are the concrete design and the quality of the practical studies in schools. They must lead to the continuous development and the reinforcement of professional competencies, thus they may not be completed on a cumulative basis and without any cohesion. 'Competencies' must be described to be binding and their acquisition must be checked during training.

If anyone asks what is *not* considered in the quality initiative shaped by aspects of learning psychology, behavioural economics and pedagogics, and yet is of fundamental importance or even indispensable for prospective teachers, then these are above all topics which can only be addressed with considerable theoretical expense and detached from the school learning facility. These are knowledge, controversies and intellectual challenges, thus professional competencies only in this respect. I am naming only:

⁸⁰ J. Dewey, *The Relation of Theory to Practice in Education*, in C.A. McMurry, ed., *The Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education*, I: *The Relation of Theory into Practice in the Education of Teachers*, Chicago, University of Chicago Press, 1904, pp. 9-30.

- Education and liberal democracy
- Big data: consequences of digitisation for the schools
- International developments of education and training
- Trends in education policy
- Lessons from the history of school, school reforms and education in society

The students must know and learn during their studies that they will be working as teacher in a democratic society, what this means in relation to their beliefs and which attitudes are not compatible with this.

They must be confronted with the consequences of digitisation for their future workplace. Furthermore, they must have the globalisation of education in mind, for instance with regard to the priority of achievement tests and the economisation of the school system. After all, they must have learned and be familiar with the education policy, not naively looking to the history of their profession. Not a single project of the quality offensive relates to this.

On the other hand, the students rightly expect to progress during their studies with respect to the training objectives and complete them with professional competency, which they can successfully apply at school and in their respective teaching posts, even if the professional learning with the second state examination has not been completed. The training must meet this expectation and if new technologies assist in this, there is nothing wrong with their use. They just must not replace content and medially decentralise the study experience.

If the expectation of success is met, the theory-practice problem is reduced and the credibility of the institutions of teacher education increased. Unlike fifty years ago, the students do not want to decide on the competencies, they want to acquire them. That, however, is more than the constant call for ‘practical relevance’ which actually does not require a course of studies. The joke here is that with such a call it never becomes clear what the practical relevance is supposed to relate to - or not.

One would then not actually have to study. This would change if the progress in the various areas of competence becomes visible and credited to the studies of teacher education. In addition, the studies must make the expectations of the teaching profession a more regular topic than before and communicate what can and what cannot be achieved. And finally, a reasonable coordination of the German stages must be ensured. Mutual devaluation is the best way to fail to achieve the objectives or not to accept them in the first place.

Gli autori

Anna Bondioli, professore ordinario / full professor (Pedagogia generale e sociale / Pedagogy, Theories of Education and Social Education), Università di Pavia

Paola Carlucci, professore associato / associate professor (Storia contemporanea / Contemporary History), Università per stranieri di Siena

Rita Casale, professore ordinario / full professor (Allgemeine Erziehungswissenschaft und Theorie der Bildung / General Pedagogy and Philosophy of Education), Bergische Universität Wuppertal

Mara Donato di Paola, collaboratrice scientifique / scientific collaborator (Mondes modernes et contemporains / Modern and Contemporary Worlds), Université libre de Bruxelles

Monica Ferrari, professore ordinario / full professor (Pedagogia generale e sociale / Pedagogy, Theories of Education and Social Education), Università di Pavia

Elke Kleinau, professore ordinario / full professor (Historische Bildungsforschung und Gender History / History of Education and Gender), Universität zu Köln

Imke Kollmer, Wissenschaftliche Mitarbeiterin / junior lecturer (Schulpädagogik / School Pedagogy), Universität Hannover

Hannes König, Wissenschaftlicher Mitarbeiter / junior lecturer (Schulpädagogik / School Pedagogy), Universität Hannover

Margret Kraul, professore emerito / full professor, emerita (Allgemeine Pädagogik / General Pedagogy), Universität Göttingen, Seniorprofessorin / senior professor, Goethe-Universität Frankfurt a. M.

Eva Matthes, professore ordinario / full professor (Pädagogik / Educational Science), Universität Augsburg

Giuditta Matucci, ricercatore / researcher (Diritto costituzionale / Constitutional Law), Università di Pavia

Matteo Morandi, ricercatore / researcher (Storia della pedagogia / History of Pedagogy and Education), Università di Pavia

Mauro Moretti, professore ordinario / full professor (Storia contemporanea / Contemporary History), Università per stranieri di Siena

Jürgen Oelkers, professore ordinario / full professor, emeritus (Allgemeine Pädagogik / General Pedagogy), Universität Zurich

Tiziana Pironi, professore ordinario / full professor (Storia della pedagogia / History of Pedagogy and Education), Università di Bologna

Maurizio Piseri, professore associato / associate professor (Storia della pedagogia / History of Pedagogy and Education), Università della Valle d'Aosta

Simonetta Polenghi, professore ordinario / full professor (Storia della pedagogia / History of Pedagogy and Education), Università Cattolica del Sacro Cuore

Sabine Reh, professore ordinario / full professor (Historische Bildungsforschung / History of Education), direttore / director Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, DIPF / Research Library for the History of Education at DIPF, Humboldt Universität zu Berlin

Charlotte Röhner, professore ordinario / full professor, emeritus (Pädagogik der frühen Kindheit und der Primarstufe / Pedagogy of Early Childhood Education and Elementary School), Bergische Universität Wuppertal

Joachim Scholz, professore associato / associate professor (Historische Bildungsforschung / History of Education), Ruhr-Universität Bochum

Donatella Savio, ricercatore / researcher (Pedagogia sperimentale / Educational Research), Università di Pavia

Julia Kerstin Maria Siemoneit, Wissenschaftliche Mitarbeiterin / senior lecturer (Historische Bildungsforschung und Gender History / History of Education and Gender History), Universität zu Köln

Thomas Wenzl, Wissenschaftlicher Mitarbeiter / senior lecturer (Schulpädagogik / School Pedagogy), Universität Hannover

Andreas Wernet, professore ordinario / full professor (Schulpädagogik / School Pedagogy), Universität Hannover

Jeannette Windheuser, Tenure-Track-Professorin / tenure track professor (Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Gender und Diversität / Gender and Diversity in Education Science), Humboldt-Universität zu Berlin

Giuseppe Zago, professore ordinario / full professor (Storia della pedagogia / History of Pedagogy and Education), Università di Padova

Ove non altrimenti specificato, tutte le traduzioni di citazioni pubblicate in altra lingua si devono agli autori dei singoli saggi.

Unless otherwise specified, all quotations from other languages were translated by the essays' authors.

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



SEGUICI IN RETE



SOTTOSCRIVI
I NOSTRI FEED RSS



ISCRIVITI
ALLE NOSTRE NEWSLETTER

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835122678

Diversi modelli culturali, orientati da differenti idee di scuola, di cittadino e di insegnante, hanno influenzato e influenzano le scelte politiche e pedagogiche alla base delle modalità di organizzazione degli itinerari formativi e professionalizzanti degli aspiranti docenti della scuola secondaria. Nell'intreccio delle proposte a livello europeo, l'Italia e la Germania costituiscono nel volume due punti di osservazione privilegiata delle dinamiche sottese a questa storia. Gli autori ne discutono sulla scorta di una riflessione di lungo periodo, a partire dalla fine del Settecento, quando si delineano i sistemi formativi degli Stati nazionali, fino ad oggi.

Monica Ferrari è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Pavia.

Matteo Morandi è ricercatore di Storia della pedagogia presso l'Università di Pavia.

Rita Casale è professore ordinario di Pedagogia generale e Filosofia dell'educazione alla Bergische Universität di Wuppertal.

Jeannette Windheuser ricopre il ruolo di *tenure track professor* presso la Humboldt Universität di Berlino, dove insegna Genere e diversità nelle scienze dell'educazione.